

VOLUME IV	5196
TEMA 10 TRABALHO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	5197
Desenvolvimento profissional ao longo do tempo e no trabalho: quais possibilidades?	5198
<i>Regiana Blank Wille, Márcia Ondina Vieira Ferreira.....</i>	<i>5198</i>
Desenvolvimento profissional ao longo do tempo e no trabalho: quais possibilidades?	5209
<i>Regiana Blank Wille, Márcia Ondina Vieira Ferreira.....</i>	<i>5209</i>
Trabalho Docente: um processo em construção	5221
<i>Josiani Julião Alves de Oliveira; Helen Barbosa Raiz Engler; Nanci Soares; Nayara Hakime; Adriana Giaqueto; Fernanda Sarreta; Eliana Canteiro Bolorino; Cirlene Aparecida Hilário Oliveira</i>	<i>5221</i>
Educação Continuada e Desenvolvimento Emocional do Professor Universitário	5234
<i>Ilza Martins Sant Anna; Teresa Cristina G. Pereira da Silveira; Marília Martins Sant Anna; Andre Stein da Silveira.....</i>	<i>5234</i>
Diálogo, partilha e formação docente: implicações da parceria entre universidade e escola	5248
<i>Mari Fortser, Tatiane Costa Leite.....</i>	<i>5248</i>
Movimentos Identitários de Professores e Representações do Trabalho Docente	5256
<i>Selma Afonsi; Sylvia Bachiegga; Marly Benachio; Gabriel Catellani; Eliane Cipriano; Rafael Conde; Camila Olivieri Igari; Helena Lima; Laercio Matos; Luzia Orsolon; Vera Maria Nigro de Souza Placco; Gilsete Silva Prado; Magali Silvestre; Vera Lucia Trevisan de Souza; Marili Moreira da Silva Vieira</i>	<i>5256</i>
Profissionalidade Docente: O fazer aprender no ensino da música	5268
<i>Vivianne Aparecida Lopes, Luísa Orvalho</i>	<i>5268</i>
Aprendizagem de valores profissionais no Curso de Licenciatura em Enfermagem.....	5281
<i>Isilda Ribeiro, António Luís Carvalho</i>	<i>5281</i>
A Pesquisa e a Formação do Docente Pesquisador no Campo da Educação.....	5294
<i>Messias Dieb.....</i>	<i>5294</i>
Educação especial: docência e condições de trabalho	5305
<i>Adriana Cunha Padilha, Katia Regina Moreno Caiado.....</i>	<i>5305</i>
Supervisão Pedagógica e Desenvolvimento Profissional: perspectivas e práticas dos professores de ensino regular e de educação especial	5318
<i>Daniela Gonçalves, Fátima Duarte</i>	<i>5318</i>
Trabalho docente e formação inicial e continuada de professores: PROJOVEM em foco.....	5331
<i>Augusto Cesar Rios Leiro, Daniela Santana Reis</i>	<i>5331</i>
Aprendizagem para a Docência e Experiências Profissionais do Professor da Educação Superior.....	5343
<i>Marielda Ferreira Pryjma, Oséias Santos de Oliveira.....</i>	<i>5343</i>
Professores iniciantes: trabalho e desenvolvimento profissional	5356
<i>Vanessa Cristina Maximo Portella</i>	<i>5356</i>
Formadores dos Processos de RVCC, do ingresso na Iniciativa Novas Oportunidades às expectativas no futuro	5367
<i>Filipa Barros</i>	<i>5367</i>
Sala de professores: um retrato do trabalho docente numa escola privada de rede do subúrbio carioca	5377
<i>Angela Cristina Fortes Iório</i>	<i>5377</i>
Estratégias de assessoramento pedagógico e desenvolvimento profissional docente no contexto da educação tecnológica no Brasil.	5390
<i>Maria Isabel da Cunha, Mari Margarete Forster , Vera Lucia Reis da Silva.....</i>	<i>5390</i>
O papel do outro na Constituição da Profissionalidade de ProfessorAs Iniciantes	5401
<i>Marli André, Laurizete Passos, Llaucia Signorelli Gonçalves, Sílvia Matsuoka Oliveira</i>	<i>5401</i>
A condição docente: o caso de quatro professores de matemática em início de carreira.....	5413
<i>Adair Mendes Nacarato</i>	<i>5413</i>
A prática pedagógica colaborativa: pesquisa-ação em um curso de administração	5425
<i>Sofia Maria de Araujo Ruiz, Raimunda Abou Gebran</i>	<i>5425</i>
As vozes das professoras de educação infantil sobre a importância da formação continuada	5438

<i>Maria José Rodrigues; Vítor Manzke; Luís Castanheira; Gabriela Manzke</i>	5438
Contribuições do processo de reflexão crítica para o desenvolvimento do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de uma professora de Química	5450
<i>Josely Cubero Bonardo; Carmen Fernandez</i>	5450
Os Enredos do Trabalho (A)moroso dos Educadores de Infância no séc. XXI	5476
<i>Margarida Marta, Amélia Lopes</i>	5476
Colaboração docente em contexto educativo angolano: potencialidades e constrangimentos	5490
<i>Marta Abelha, Eusébio André Machado e Cristina Costa Lobo</i>	5490
O desenvolvimento profissional de docentes da educação básica através de uma proposta de estágio supervisionado	5503
<i>Priscila Andrade Magalhães Rodrigues</i>	5503
Aprendendo o trabalho docente	5515
<i>Maria do Socorro da Costa e Almeida</i>	5515
Trabalho docente: Sentidos, significados e modos de identificação	5524
<i>Josciene de Jesus Lima, Márcia Aparecida Amador Mascia</i>	5524
A Importância da Prática Docente na Formação do Enfermeiro e como este profissional dimensiona a educação ambiental.....	5536
<i>Isabela Andrea da Silva e Gilmara Cristine Back</i>	5536
Os desafios no processo de trabalho e formação dos professores-discentes de Matemática	5548
<i>Franciana Carneiro de Castro, Elizabeth Miranda de Lima</i>	5548
Cruces entre condiciones de trabajo institucional y áulico en el nivel medio y los dispositivos de formación docente permanente en La Pampa, Argentina	5560
<i>Sonia Alzamora</i>	5560
Grupo focal como técnica de coleta de dados na avaliação da prática docente no ensino em saúde.....	5569
<i>Ana Patrícia Tojal de França; Marclício Otávio Brandão Peixoto; Bruno Reis dos Santos, Fernando Luiz de Andrade Maia; Antonio Carlos Silva Costa</i>	5569
Os Primeiros Concursos de Prova para Professores do Colégio Pedro II e o Surgimento de uma Segunda Geração de docentes.....	5578
<i>Ana Waleska Pollo Campos Mendonça, Fernando Rodrigo dos Santos Silva</i>	5578
As Novas Perspectivas para o Desenvolvimento Profissional Docente	5591
<i>Marielda Pryjma</i>	5591
Princípios e estratégias formativas para a construção de um olhar especializado na gestão pedagógica da educação infantil.....	5600
<i>Marisa Vasconcelos Ferreira; Silvana de Oliveira Augusto; Ieda Abbud; Zilma de Moraes Ramos de Oliveira; Damaris Maranhão; Maria Paula V. Zurawski</i>	5600
Iniciação à Docência: a relação teoria-prática como base para formação dos licenciandos em Ciências Biológicas - Santana do Ipanema/AL.....	5609
<i>Maria Cledilma Ferreira da Silva Costa</i>	5609
Pretextos e contextos de um processo de investigação-ação com educadoras de infância em torno da expressão dramática	5615
<i>Manuel Neiva; Amélia Lopes; Fátima Pereira</i>	5615
A escolha no processo de constituição docente	5626
<i>Flávia Maria Marques, Júlio Ribeiro Soares, Wanda Maria Junqueira de Aguiar</i>	5626
POSTERS.....	5636
Jorge, o menino amado: pibid/temart em uma proposta Interdisciplinar na cultura corporal	5637
<i>Clotildes Cazé, Joane Macieira, Maíra Alves, Priscila Menezes, Fábio Dal Gallo</i>	5637
Inclusão na Educação Superior: As Tessituras do Processo	5652
<i>Zenilda Botti Fernandes</i>	5652

A importância da formação docente no ensino de geografia para uma escola do campo	5664
<i>Francilene Sales da Conceição, Ednéa do Nascimento Carvalho</i>	5664
A formação docente no curso normal e o cinema: imagens, inquietudes, cotidianos e narrativas.....	5673
<i>Daiane Graciele Ribas Faoto, Priscilla Lucena Vianna Dias, Noeli Valentina Weschenfelder</i>	5673
Alfabetização nos assentamentos e acapamentos rurais do movimento dos trabalhadores rurais sem terra: o prouera	5685
<i>Robinson Janes, Cristiane Regina Xavier Fonseca–Janes</i>	5685
Autogestão e o movimento dos trabalhadores rurais sem terra	5693
<i>Robinson JANES</i>	5693
Entre a formação e a atuação profissional: uma reflexão sobre as necessidades e expectativas de professores-estudantes de pedagogia/parfor.....	5705
<i>Cristina Pereira Carvalho, Maria de Fátima Barbosa Abdalla</i>	5705
Fórum online como suporte ao acompanhamento de Estágio Supervisionado: suas influências na interação entre alunos e professor	5717
<i>Ana Carolina Faria Coutinho; Marcelo Gléria</i>	5717
Estudo das Vertentes Pedagógicas de Educação Sexual em Livros para a Infância: Relações com a Formação de Professores e o Trabalho Docente.....	5726
<i>Luciana Kornatzki</i>	5726
Supervisão: Práticas de colaboração e reflexão em contexto de formação inicial de professores – um estudo de caso	5737
<i>Cecília Monteiro</i>	5737
Visita técnica: Uma estratégia pedagógica para incentivar a reflexividade de docentes no Ensino Superior	5752
<i>Andréia Santana de Carvalho, Marcelo Souza Rodrigues, Simone David</i>	5752
As Relações entre uma Jovem Professora Universitária Iniciante na Carreira Docente e seus Alunos de Graduação	5758
<i>Nadiane Feldkercher</i>	5758
Práticas pedagógicas na área de surdocegueira do instituto benjamin constant do Rio de Janeiro	5769
<i>Marcia N. de Mello, Patrícia I. da Rosa, Elisângela Bernado</i>	5769
Margens da Docência: diversidade dos terrenos que ladeiam a formação	5772
<i>Rita de Cássia Magalhães de Oliveira</i>	5772
A Gestão Democrática Como Instrumento de Exercício de Cidadania dos Agentes da Escola Pública	5779
<i>Cosmerina de Souza de Carvalho, Ennia Débora Braga Passos Pires, Dominick do Carmo Jesus, Andressa Rocha Meira, Rafael Ribeiro Martins</i>	5779
Prática docente e planejamento: interfaces do trabalho docente	5788
<i>Mariana Moura Pereira, Ennia Débora Passos Braga Pires, Andressa Rocha Meira, Solange Mendes da Silva, Wédma Moreira de Araújo</i>	5788
Formação Docente e o espaço de Mediação na Educação a Distância	5796
<i>Gleyds Silva Domingues, Kátia Silva Cunha</i>	5796
O papel das licenciaturas na constituição dos saberes docentes: um estudo sobre a formação inicial do professor de matemática à luz do trabalho docente	5808
<i>Rogéria Viol Ferreira Toledo (UFV); Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva (UFV); Rita de Cássia de Alcântara Braúna (UFV)</i> ..	5808
Nível de Letramento do Professor de Inglês: Implicações para a Transposição Didática das OCEM	5812
<i>Waléria de Melo Ferreira; Patrícia Carla da Silva; José Sérgio Farias Sobral</i>	5812
O Currículo para o SUS	5820
<i>Victória Ângela Adami Bravo, Eliana Goldfarb Cyrino</i>	5820
Docência universitária e os desafios da formação pedagógica: construções e tessituras da professoralidade.....	5822
<i>Dominick do Carmo Jesus, Ennia Débora Passos Braga Pires, Jalene Meira Moreira, Débora Carvalho Monteiro Nunes Almeida, Risia Silva Chaves Gusmão</i>	5822
Processos de educação sexual na infância: A compreensão de professoras de educação infantil sobre a influência de jogos gratuitos na internet.....	5833

<i>Cristina Monteggia Varela, Sonia Maria Martins de Melo</i>	5833
Expectativas sobre o trabalho docente: influência das famílias na construção da identidade profissional do professor.	5842
<i>Marluce Souza de Andrade</i>	5842
Narrativas docentes: o aluno, a sala de aula e os saberes profissionais na contemporaneidade.....	5849
<i>Beatriz Helena Viana Castro, Simone da Cruz Vara e Cristhianny Bento Barreiro</i>	5849
OFICINAS DE EXERCÍCIOS FORMATIVOS: Processos ético-estético-políticos em professores em formação como ponte para a transformação de valores.....	5856
<i>Ana Lygia Vieira Schil da Veiga e Sônia Maria Clareto</i>	5856
No deserto do cerrado- o (des)vestir do corpo na memória de uma docência: lições de experiências ético-estéticas. 5863	
<i>Denise Aquino Alves Martins</i>	5863
Educação em saúde: Práticas Educativas e a formação do graduando de enfermagem	5874
<i>Arlete Rodrigues de Farias, Maria Alice Araújo Oliveira</i>	5874
Trabalho e Formação Docente na Educação Profissional, Científica e Tecnológica	5877
<i>Deise Rateke</i>	5877
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: Da valorização à formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Município de Teresópolis.....	5889
<i>Aracy Cristina Kenupp Bastos Marcelino e Inês Ferreira de Souza Bragança</i>	5889
Educação sexual em filmes infantis da boneca Barbie: Uma análise de conteúdo	5901
<i>Raquel da Veiga Pacheco, Sonia Maria Martins de Melo</i>	5901
Práticas Bem sucedidas e a integração afetividade e cognição: Um estudo com professores do curso superior de Administração.	5909
<i>Liliane Bonfim de Moura, Laurinda Ramalho de Almeida</i>	5909
Funk um cão para além da linguagem – uma ação pedagógica possível.....	5915
<i>Caroline Nascimento</i>	5915
O ensino médico: além dos muros das salas de aula- Relato de Experiência	5924
<i>Victória Ângela Adami Bravo, Marina Lemos Villardi, Eliana Goldfarb Cyrino</i>	5924
Trabalho Docente no Ensino Superior: O uso de técnicas e dinâmicas no processo de ensino-aprendizagem.....	5926
<i>Eugênia da Silva Pereira, Tatyane Gomes Marques</i>	5926
Os futuros pedagogos e suas expectativas profissionais: um estudo a partir dos conceitos dos estudantes de pedagogia sobre currículo, ensino e carreira profissional.....	5938
<i>Débora Carvalho Monteiro Nunes Almeida, Ennia Débora Passos Braga Pires, Jalene Meira Moreira, Dominick do Carmo Jesus, Rísia Chaves Gusmão</i>	5938
Reflexões sobre o Trabalho Docente em Cursos de Medicina: Interfaces com a educação sexual	5947
<i>Yalin Brizola Yared Sonia Maria Martins de Melo</i>	5947
A formação de professores e o ensino de ciências biológicas: um olhar sobre a práxis docente	5958
<i>Patrícia Santana Reis</i>	5958
Docência no ensino superior: aprendizagens dos professores	5970
<i>Josilene Silva da Costa, Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira</i>	5970
“Preferências” filmicas de professores: um grupo de docentes do IASEB/2009	5982
<i>Renata Nayara Ribeiro, Ariadia Ylana Ferreira</i>	5982
Pedagogos que atuam como técnicos em Assuntos Educacionais da UFRJ: Caminhos e Encruzilhadas dos Processos Identitários.....	5995
PIBID/UESB/Educação do Campo – Relato de (Trans)Formação Docente.....	6008
<i>Daniela Marques Alexandrino</i>	6008
Trabalho Docente e Educação Infantil: Uma leitura presente nas reuniões da ANPED	6017
<i>Sandro Coelho Costa</i>	6017
SUPLEMENTO	6018

O Trabalho Docente nos Espaços da Gestão Democrática: Desafios em um Contexto de Contradições	6019
<i>Sueli Menezes Pereira, Daniele Rorato Sagrillo, Ieda Maria Kleinert Casagrande</i>	
Banco Mundial e as Políticas de Formação Docente no Brasil	6031
<i>Ieda Maria Kleinert Casagrande, Sueli Menezes Pereira, Daniele Rorato Sagrillo</i>	
A Avaliação da Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: A Unidocência em Foco	6042
<i>Mauricio Cravo dos Reis, Simone Gonçalves da Silva</i>	
Formação de professores no brasil: as novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia e sua expansão no país	6051
<i>Leda Scheibe , Vera Lúcia Bazzo, Zenilde Durlí</i>	
A profissão docente no Rio Grande do Norte nas narrativas da professora Severina Silva do Nascimento (1939-1969)	6062
<i>Maria Antônia Teixeira da Costa</i>	
Formação Docente: significações, identificações e diferenças no território da cultura	6073
<i>Isabel Cristina Corrêa Röesch, Valeska Fortes de Oliveira, Fatima Pereira</i>	
Trabalho docente e orientação de projeto integrador no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/Brasil.....	6087
<i>José Gllauco Smith Avelino de Lima, Lenina Lopes Soares Silva</i>	
Identidade acadêmica e trabalho docente: o lugar da investigação.....	6099
<i>Carolina Santos, Fátima Pereira, Amélia Lopes.....</i>	
Universidade aberta do Brasil: os impactos no processo de trabalho docente e a (re)configuração da identidade do professorado	6101
<i>Bárbara Regina Gonçalves Vaz, Mauro Augusto Burkert Del Pino</i>	

Volume IV

Tema 10

Trabalho Docente e Desenvolvimento Profissional

Desenvolvimento profissional ao longo do tempo e no trabalho: quais possibilidades?

Regiana Blank Wille, Márcia Ondina Vieira Ferreira

Resumo

O desenvolvimento profissional, mais do que outros aspectos que interagem no desenvolvimento dos indivíduos, é também condicionado pelo contexto, e muitos acontecimentos podem transformá-lo. O reconhecimento do valor da continuidade dos estudos, da importância que poderá gerar a prática profissional, a qualitativa experiência que daí poderá advir; tudo isso, aliado à necessidade de ampliar o repertório de competências profissionais e pessoais, fica em segundo plano para a maioria dos professores. Isso porque além da falta de incentivo financeiro, o precário plano de carreira oferecido e o tipo de autonomia existente para que o professor realize atividades de desenvolvimento profissional, é um fator desmotivador e frustrante. Estas afirmações advêm dos dados de uma pesquisa realizada com professores de música em um município brasileiro localizado no sul do país. Foi um trabalho de abordagem qualitativa e a construção do objeto de pesquisa levou em consideração o ingrediente considerado primordial: a voz do professor de música/educador musical. Assim, o objetivo principal deste recorte é refletir sobre o desenvolvimento profissional daqueles que já estão trabalhando, sobre a autonomia ou não desses profissionais em seu exercício diário, neste caso, na escola pública. Para coletar os dados as entrevistas se mostraram o instrumento mais adequado, possibilitando uma interação direta entre pesquisadora e pesquisados. Dentre os resultados, observou-se que o desenvolvimento profissional está ligado diretamente à identidade profissional, enquanto um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências. Se considerarmos que a identidade depende tanto da pessoa como do contexto, os professores dependem das decisões das escolas e administrações superiores. Isso significa que o desenvolvimento profissional está também ligado aos processos internos de cada escola, de como a administração percebe ou não seus professores. É um tanto difícil manter a motivação e a satisfação no trabalho se a autonomia para o desenvolvimento profissional é tão prejudicada. A imagem de um profissional que se constrói totalmente autônomo não é a realidade vivenciada por estes professores. Existem regras que já estão definidas antes do ingresso destes nos seus postos de trabalho, sua autonomia profissional já vem delimitada por questões políticas e históricas, as quais condicionam o diálogo entre teoria e prática. Os professores acabam apenas tentando resolver conflitos já existentes e manifestos e é neste espaço que se insere o desenvolvimento profissional. Ocorrem restrições e condicionamentos que os têm impedido muitas vezes de transformar suas práticas de ensino e de crescerem enquanto profissionais. Surgem, então, algumas resistências ou então negociações com as condições impostas, na tentativa de suplantar as mesmas. Há que se considerar que a existência de espaços de reflexão partilhada, suscitados nas falas dos professores durante seus relatos, podem permitir um questionamento das dificuldades e uma condição para o desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: trabalho docente, desenvolvimento profissional, educador musical.

Introdução

O desenvolvimento profissional, mais do que outros aspectos que interagem no desenvolvimento dos indivíduos, é também condicionado pelo contexto, e muitos acontecimentos podem transformá-lo. Se considerarmos que das características

da sociedade atual relaciona-se com a importância do conhecimento é que este é um dos principais valores de seus cidadãos. A valorização destas sociedades atuais relaciona-se com o nível de formação dos seus cidadãos, bem como das capacidades de atualização, mudança e alteração. Mas, esses mesmos conhecimentos atualmente têm datas limitadas, como um período de validade, deixando-nos alertas para que como cidadãos e profissionais possamos estar sempre atualizando nossas competências. É uma sociedade que exige dos profissionais permanentes atividade de formação e aprendizagem (MARCELO, 2002).

Um dos relatórios do OCDE de 2005 destaca que “Professores importam: atraindo, desenvolvendo e mantendo professores eficientes (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos, 2005). Estas afirmações parecem destacar a importância dos professores como necessários a essa sociedade do conhecimento, trazendo como destaque a figura desse professor e sua influência significativa na aprendizagem dos alunos.

A América Latina desde a década de noventa passou a vivenciar um processo de reformas educativas, que são amplas e tem resultado numa nova regulação educativa. São mudanças na gestão escolar, nas condições de trabalho na escola que, conseqüentemente tem trazido reestruturações no trabalho docente e na configuração do profissional e sua identidade. Esta nova regulação atua na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. São alterações nos aspectos físicos e na organização, obrigando adequações que levam em conta critérios como a produtividade, a eficácia e a excelência. São procedimentos que interferem nas relações de trabalho na escola, nas normas da carreira e da remuneração dos professores, e que também tem interferências na construção da identidade docente (OLIVEIRA, 2006, p. 211).

Ao realizar uma pesquisa com professores de música em um município brasileiro localizado no sul do país, num trabalho de abordagem qualitativa a construção do objeto de pesquisa levou em consideração o ingrediente considerado primordial: a voz do professor de música/educador musical. A prioridade foi buscar um conhecimento mais aprofundado sobre os professores de música atuantes na rede municipal, partindo de seus relatos individuais. Exercitar a possibilidade de compreender de que maneira estes professores têm construído as suas identidades profissionais, realizadas no interior de um espaço institucional e ao longo das suas atuações foi também proposta do trabalho.

A situação profissional destes professores difere em vários aspectos, mesmo que todos sejam docentes de música nas escolas municipais. Alguns trabalham na educação infantil, alguns nas séries ou anos iniciais do ensino fundamental, outros nas séries ou anos finais do ensino fundamental e outros ainda no ensino médio (curso normal). Mesmo que todos sejam professores do ensino público municipal não considero possível identificá-los de forma unívoca, visto que a identidade não é estabelecida, mas um processo contínuo, que se reelabora e vai sendo constituído. Partindo dos elementos que os caracterizam individualmente estes professores possuem determinadas identificações por exercerem a mesma profissão.

Percurso Metodológico

A pesquisa teve como foco a complexa gama a partir da qual se constitui a identidade profissional do educador musical, assim, a utilização de uma abordagem qualitativa foi a mais pertinente, visto que ela pode cruzar diferentes disciplinas e temas num amplo campo de investigação (DENZIN E LINCOLN, 2000; p. 15). Ao abordar a relação da educação musical com outras áreas, Kraemer (2000, p. 61) destaca que a pedagogia da música está entrelaçada com outras disciplinas e que as fronteiras com outras ciências próximas se tornam “flexíveis”, até mesmo inexistentes.

Para Denzin e Lincoln (2000, p. 17-19), os pesquisadores que utilizam uma abordagem qualitativa veem o mundo e os atos contidos nele. É uma abordagem naturalista, pois, os fenômenos são investigados em seus contextos naturais e sua interpretação se dá a partir dos significados que os próprios atores atribuem. Para os autores, o estudo de natureza qualitativa, de forma geral “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”.

Desta forma a pesquisa qualitativa faz uso de vários materiais empíricos, na tentativa de descrever períodos e significados que fazem parte da rotina dos indivíduos, assim como os pesquisadores fazem uso de várias práticas interpretativas na tentativa de que esta forma lhes proporcione melhor compreensão do assunto abordado. Como um exemplo, destaco o que afirma Del Ben (2003) quando afirma que as várias dimensões que constituem o conhecimento pedagógico musical, fazem das práticas fenômenos complexos e multirreferenciais, ou seja, que sua compreensão não pode ser vista apenas por um viés, pois, a Educação Musical está entrelaçada com outras disciplinas. Para Souza (2001, p. 90) “a pesquisa pedagógico-musical tem que considerar em especial as questões da prática pedagógica e [...] não deve se isolar de uma forma esotérica em meio universitário”. Assim, corroboro com Schwandt (2006), quando afirma que a investigação qualitativa deve ser entendida enquanto um terreno que abriga uma ampla variedade de estudiosos, em uma arena na qual competem diferentes epistemologias, todavia, neste espaço são defendidos “a fidelidade em relação aos fenômenos, o respeito pela experiência de vida e a atenção aos finos detalhes do cotidiano” (SCHWANDT, 2006; p.194).

Eu diferente dos outros - o isolamento em relação aos pares

Quando os professores narram suas experiências na escola recordam os acontecimentos e situações com quem têm realizado ou não determinadas atividades profissionais. Uma das primeiras que questões trazidas à tona e que tem sido extremamente significativa: a falta de comunicação entre os professores da mesma área e colegas de profissão, professores de música. Os professores destacam que mesmo na escola em que trabalham, até mesmo com vários professores atuando na área de música, não existem oportunidades reais de comunicação, momentos em que possam compartilhar como tem sido a experiência profissional. Ao destacar essa possível “acomodação”, os professores parecem querer evocar o que Nóvoa (1995, p. 16) denomina de um “efeito de rigidez”, que segundo o autor de certa maneira torna os professores indisponíveis para qualquer atividade ou mudança. Muitas vezes os profissionais vestem uma “segunda pele profissional”, onde são cruzados seus gostos, suas vontades, suas maneiras próprias de organizar as aulas, sua metodologia, etc. Em virtude disso, os professores acabam tendo grandes dificuldades em abandonar estas determinadas práticas, pois foram essas formas de agir, esse “jeito” de organizar-se que até o momento obtiveram sucesso e os orientaram em determinados momentos da vida profissional.

Dai mais uma vez transparece o “processo identitário”, um espaço de construir maneiras de ser e estar professor, uma capacidade de exercer a profissão com autonomia, num espécie de controle do próprio trabalho. Mais uma vez a questão do eu profissional e do eu pessoal se cruzam, mostrando que estes dois são inseparáveis (NÓVOA, 1995, p. 17). Para alguns professores como Tulipa, deixam manifestar um mal estar profissional, um certo desencanto. Ao mesmo tempo em que demonstra necessidade de abrir caminhos de reflexão, de assumir coletivamente projetos de formação profissional, de diversificar e enriquecer suas atividades e experiências cotidianas, ela se confronta com a rotina e as exigências cada vez mais acirradas da profissão. O professor é cada vez mais exigido, as políticas educacionais selecionam critérios de excelência cada vez mais rígidos e cristalizados, numa escola que deve ser global e integrada. Num outro viés, o que vemos são professores com baixos salários, desgastados moralmente com o aumento de suas responsabilidades e a massificação do ensino, sem uma melhoria dos recursos materiais e a inexistência de meios para adquiri-los. Não há disponibilidade real para o desenvolvimento profissional.

Já para outra professora, Íris, o tempo é algo muito escasso, mas ela trabalha em duas escolas diferentes, é tutora de curso à distância, faz pós-graduação, tem filhos pequenos e ainda cuida da casa e prepara seus trabalhos e aulas depois das dez horas da noite. As reuniões que ocorrem, numa escola, sempre esbarram em horários de aula na outra escola e vice-versa, para Íris tem sido difícil esse encontro, trazendo novamente a questão da sobrecarga de trabalho. Mas a professora apresenta outro motivo para essa falta de comunicação:

Como afirma o professor Lírio, parece que há um receio, por parte dos professores, em mostrar o que realizam, como acontecem suas aulas, que metodologia é adotada ou não, quais as dificuldades ou aquilo que é positivo. O individualismo e o isolamento compõem uma forma particular de uma cultura do ensino, são essas formas de cultura do ensino que conferem ou que colaboram para dar sentido, apoio e identidade aos professores e conseqüentemente ao seu trabalho. Essas culturas dos professores, seu relacionamento com os colegas, são aspectos extremamente significativos da sua vida e do seu trabalho e ajudam a compreender as mudanças no corpo docente. Compreender essas relações coopera para o entendimento dos muitos limites e viabilidade do desenvolvimento desses docentes (HARGREAVES,1998).

Assim como Lírio, Tulipa e Íris e Hortênsia, professores que trabalham na mesma escola, e revela assim como seus colegas que são realizadas reuniões mais gerais, mas não específicas para a música. Lírio e Tulipa em seus depoimentos destacam que seria essencial uma coordenação específica de música dentro da escola e uma também na secretaria municipal. É uma reflexão a ser considerada, porque proporcionar o desenvolvimento profissional é também auxiliar os professores dentro da escola, no seu fazer diário. A constituição de um profissional motivado, comprometido e satisfeito com o seu trabalho vêm de uma identidade profissional que é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos, que são mesclados no cotidiano, tanto fora quanto no interior da escola (MARCELO, 2009, p. 11-12).

Rosa e Jasmim professores que trabalham na mesma escola, mas em turnos diferentes. Através dos seus depoimentos fica perceptível que não há um direcionamento ou planejamento conjunto. Os dois professores trabalham quase sempre em turnos inversos e quando se encontram é em meio ao recreio ou pelos corredores. A coordenadora da escola, por gostar de música ou porque faz parte de um grupo musical tem trazido sugestões, que segundo Jasmim, são bem interessantes. Rosa não mencionou nenhuma sugestão ou proposta mais efetiva.

O trabalho realizado pelo professor Narciso é em colaboração com vários outros professores de outras áreas e também a equipe diretiva. Foram realizados projetos, a escola adquiriu instrumentos musicais, sala específica para aulas de instrumento e até mesmo a mudança da música de forma curricular obrigatória para a forma de oficinas foi feita junto aos encaminhamentos de Narciso à direção e a coordenação. Mas, ao ser questionado da necessidade de estar junto aos seus pares.

Para Narciso, também é de vital importância que exista um coordenador específico para a música, dentro da secretaria municipal, que possa orientar os professores, realizar os encontros necessários, sensibilizar aqueles que muitas vezes estão isolados em suas escolas para um trabalho conjunto focado nas necessidades do professor de música. Narciso destaca que algumas tentativas de encontros e reuniões têm sido realizadas entre alguns colegas, mas como não há um articulador, muitas vezes os professores de música não tomam conhecimento. Segundo o professor, as demandas do trabalho, apresentações musicais, muitas aulas, o outro emprego acabam absorvendo e ocorre o que ele denomina de uma “falha” da sua parte.

Angélica, também realiza seu trabalho de forma isolada de seus pares, na escola há plena comunicação com as outras colegas, mas que são pedagogas. Assim, o trabalho realizado com a música não é dividido, compartilhado e até mesmo discutido com outros colegas. Se as experiências fossem compartilhadas, discutidas, talvez pudessem se interfecundarem, assim como os saberes, os desejos, proporcionando outros desdobramentos.

No relato de Gardênia, o mesmo ciclo se repete. Trabalhando em duas escolas, os seu contato é com professores de outras áreas, ou seja, seu trabalho é solitário, pois não há um compartilhar. Gardênia considera que muitos professores têm receio de participarem de reuniões e encontros específicos, porque terão de se expor, mostrar o que não sabem fazer, suas dificuldades, seus medos, tornando esse um momento constrangedor. Esta é uma problemática da área que há tempo vem sendo discutida: o que é necessário ao professor de música? Saber tocar ou saber ensinar? Segundo Penna (2007), não é suficiente somente saber música ou somente saber sobre música, é necessário que as duas vertentes andem juntas. Portanto, esse temor, advém da própria formação desses professores, muitos, ainda oriundos das Licenciaturas em Educação Artística, que formavam um professor polivalente.

Daí a importância de pensar a formação dos novos professores, assim como o desenvolvimento profissional daqueles que já estão trabalhando, o que consiste então em ajudá-los a construir outros caminhos e práticas. É uma reflexão necessária, pois o desenvolvimento profissional é um processo que vai se construindo, assim como a identidade profissional. A construção biográfica de uma identidade profissional e consequentemente social se faz em relações de trabalho, através de participação em atividades coletivas, organizações e na identificação com seus pares. Daí dependem as identidades de quem se ajusta às relações ou é ajustado por elas (DUBAR, 2005).

Partindo do pressuposto que a construção biográfica de uma identidade se faz em relações de trabalho, o isolamento pode ser problemático na medida em que os professores recebem pouco retorno por parte de outros colegas sobre seu trabalho. Eles acabam privados da convivência que lhes proporcionaria mostrar sua competência, receber elogios ou críticas.

Para Rosa, valorizar o ensino da música, vai além do trabalhar, planejar, discutir, junto aos outros colegas, também fazem parte o apoio, a crítica construtiva, numa forma de auxílio mútuo. Compartilhar com os

colegas, mostrar o que é feito em sala de aula pode ser um motivo para partilhar ideias, realçar competências. Mas há que se ter cautela e não utilizar o individualismo, que é opção de alguns docentes, como uma forma de persegui-los, mas que seja visto com compreensão. É considerável desenvolver um entendimento acerca das diferentes maneiras de trabalhar de cada um, procurando os benefícios e desvantagens de cada estratégia de trabalho (HARGREAVES, 1998).

Todas as discussões sobre desenvolvimento profissional deveriam considerar, além do que é ser um profissional, também a autonomia ou não desse profissional em seu exercício diário, neste caso aqui, a escola pública. São várias as transformações sociais que desestabilizam não somente a carreira docente, mas, novas realidades, seja nos espaços tradicionais como da família, religioso, sexual e do trabalho. Especificamente na escola parece haver uma erosão da carreira docente, diminuição do status, aumento da carga de trabalho, e interferências internas e externas.

Essa rotina estritamente regulada e uma mediocridade nas condições de trabalho acabam por opacionar um discurso oficial, que tenciona inovação, mudança e autonomia. Essas questões podem ser uma das evidências de uma espécie de ocultamento desses profissionais, pois, fica clara a limitada vivência profissional que lhes é proporcionada, nos espaços escolares:

As contradições que se jogam na escola atravessam a todos os níveis as relações interpessoais, geram desconforto e mal-estar, provocam desconfianças e autolimitações, mas mantêm-se ocultas nas rotinas da sala de aula ou na animação dos corredores e espaços de convívio: o caráter difuso dos seus efeitos, por vezes, é culpabilizante e não facilita a apropriação pelos professores de outro conhecimento mais aprofundado da sua realidade profissional, dos mecanismos do seu funcionamento e das vias da sua transformação (CAVACO, 1999, p. 158).

Isso tem ocorrido com esses profissionais, no vai e vem da rotina muitas vezes desgastante e cada vez mais exigente, suas relações são pormenorizadas, restritas ao cumprimento do que lhes é exigido. Mesmo nas escolas maiores, que possuem mais professores de música, o encontro, a discussão e o enfrentamento a despeito das dificuldades, o planejamento conjunto e até mesmo a possibilidade de garantir um espaço para a música, não ocorre. As oportunidades parecem limitadas aos esquemas normalizadores, que conduzem ao conformismo, a aceitação quase que acrítica às normas e sujeições que vão aos poucos sendo impostas pela escola ou a secretaria de educação. Alguns docentes trouxeram em suas falas a necessidade de uma articulação entre todos os professores de música, advinda da secretaria municipal, através de um coordenador específico para área. Para outros, dentro de cada escola, haveria a necessidade de uma orientação mais específica para a música. Qual delas será a solução mais adequada, ou seria as duas, ou nenhuma? São questionamentos que a própria pesquisa levanta, através dos relatos dos professores, que em seus percursos profissionais, nos seus processos de construção identitária puderam relatar. No momento em que estes professores puderam expor suas satisfações, seus conflitos, suas necessidades e anseios, ficou claro o leque de complexidades que se manifestam, dentro da escola, muitas vezes ocultas, outras vezes mais explícitas, e que acabam por regulamentar e conduzir suas identidades profissionais.

Quem fala por mim – sindicatos e associações

Não poderia deixar de tratar aqui um tema que envolve a forma como os professores se agregam ou não. Como indicado no início deste texto, autores como Hypolito et al (2003) destacam que existe uma dicotomia, baseada nas identidades e percepções dos próprios grupos, entre proletarização e profissionalidade do professorado. Essa dicotomia, que atravessa o trabalho docente se manifesta através de debates no campo acadêmico e encaminhamentos da organização sindical. Segundo Ferreira (2008) há dois tipos de associações no âmbito ocupacional: as associações profissionais e os sindicatos, os dois grupos são utilizados (internacionalmente) pelos professores, para associar-se, mas os sindicatos detém a maioria.

Os professores participantes desta pesquisa não são todos sindicalizados ou pertencentes a alguma associação profissional. O município de Pelotas possui um sindicato o SIMP , que congrega além dos professores, outros trabalhadores municipais. Talvez isso explique porque três dos professores não são sindicalizados. A área de educação musical possui duas associações, uma a nível mundial, a ISME e a ABEM a nível nacional, sendo que dos professores entrevistados apenas uma é sócia da ABEM. Quando questionados sobre a importância de pertencerem a um sindicato, a maioria relaciona a questões mais pragmáticas, no que diz respeito a possíveis vantagens individuais mais imediatas. Destes sete sindicalizados, Gardênia e Narciso são os mais identificados com o movimento sindical: “O sindicato dos municipais é o órgão que eu tenho. Eu tenho participado ativamente até do sindicato e o presidente lá é colega é da área, então...” (NARCISO, CE, p. 12).

Lírio comenta, que para muitos dos sindicalizados e colegas municipais é algo surpreendente que ele seja formado em música e não em História, Sociologia ou ainda pertencente a algum partido político. Inclusive porque, sua aproximação com o sindicato se deu através do movimento estudantil e também através da música, ao participar de um evento promovido pelo próprio sindicato, em que uma composição sua foi escolhida para representar o mesmo. Mas Lírio se mostra um pouco ressentido quando relata a falta de participação dos colegas da área de música, de uma forma mais efetiva:

[...] e existe um reconhecimento dos outros assim na questão Venho discretamente do movimento estudantil, mais passivo do que propriamente ativo e eu acho que isso me transformou num, num presidente diferenciado dos outros, na questão do discurso, da fala e tal e isso não tem dúvida tem influência com a questão de ser professor de música, não ser da História, não ser de um partido político e isso aproximou um monte os outros professores, agora os de música não percebo isso assim. Eu percebo eles meio... Que eu não acredito, meio apolíticos, assim, sabe, porque eu acho que o sindicato ele não é político... (LÍRIO, CE, p. 11).

Neste sentido, concordo com Ferreira (2007), quando afirma que essa opção pela sindicalização, por uma identidade de classe, é uma das imagens identitárias utilizadas pelos professores, não sendo a única, pois muitos professores não se identificam enquanto trabalhadores da educação. A autora ainda salienta que a construção identitária, possui em sua constituição, um caráter híbrido em relação ao status de trabalhador e/ou profissional.

Ainda enfatizando a participação dos professores em sindicato ou associação, Gardênia é a única dos professores que é sócia da ABEM, destaca que procura sempre que possível estar atenta às mudanças, à realização de congressos e inclusive à possibilidade de publicar trabalhos em eventos. Os outros

professores conhecem a associação, alguns já participaram de encontros regionais, até mesmo com trabalhos publicados, mas parecem distantes das identidades docentes associadas às formas de organização ou de lutas sociais. A falta de tempo é o principal aspecto destacado, sendo que para alguns não há diferenças em participar do movimento sindical ou não, pois consideram não haver acréscimo à profissão. De acordo com o referencial de Dubar (2005), a constituição identitária envolve as condições individuais e também coletivas. Mas a identidade de classe não é o único pertencimento dos professores, sendo um processo dinâmico e construído ao longo do tempo as identidades profissionais docentes enfrentam contradições. Percebo que esses professores com algumas exceções, não têm identificação com o movimento sindical.

As leis que regulam o ensino de música e o desenvolvimento profissional

Ao serem indagados sobre as leis que regulamentam o ensino de música e as implicações que estas trazem ou não ao seu trabalho, os professores se mostraram pouco esclarecidos e até mesmo receosos com as possíveis mudanças. A promulgação da lei nº 11.769/2008, que determina a obrigatoriedade do ensino de Música nas escolas de educação básica, tem trazido a estes professores mais temores do que alegrias. Segundo os professores, a Secretaria Municipal tem realizado encontros com a finalidade de preparar professores de artes visuais, para que estes atuem com o ensino de música, ao contrário do que propõe a lei.

É importante ressaltar que todos os professores pesquisados consideram a aprovação da lei algo extremamente positivo. Mas admitem que não existem professores suficientes para atender à demanda. Destacam ainda, que são necessários investimentos na capacitação de professores e na própria educação básica. Além disso, algumas reuniões já realizadas os têm deixado apreensivos, pois dão conta de que para que a lei seja cumprida, professores de Artes seriam “treinados” para darem aula de música. Corroboro com Penna (2008), quando a autora esclarece que leis ou termos normativos não têm possibilidades automáticas e imediatas de provocar mudanças no cotidiano escolar. São necessários reflexão e questionamento para que avanços sejam realizados para assegurar um espaço específico para a música. Narciso traz a sua reflexão sobre como espera que essas mudanças tenham reflexos sobre sua prática e sua constituição identitária. A declaração de Narciso demonstra um certo romantismo, ao enfatizar o aumento do número de professores e a inserção da música de maneira mais efetiva, como algo que certamente irá ocorrer.

Mais uma vez Narciso traz o questionamento sobre esse “isolamento” dos professores, que levantei anteriormente, através do qual os professores acabam se privando da estimulação do trabalho, bem como de partilhar questões que envolvem o seu próprio desenvolvimento profissional. Considero esse um processo que pode ser experimentado, verificando diversos formatos para a atuação em equipe, visando proposição e discussão de alternativas, para que os resultados sejam alcançados. Os professores pesquisados têm poucas informações sobre as leis que regulam o ensino de música e tampouco são capazes de indicar de que forma as mesmas podem ou não interferir no seu desenvolvimento profissional. As informações que possuem são, em sua maioria, pouco aprofundadas e a falta de articulação entre os pares também prejudica o fluxo de informações. A colaboração entre os professores é mais desejada do que efetivamente praticada ao longo do tempo.

Lírio, ao afirmar que os colegas de área são “apolíticos” porque não se envolvem nas questões do sindicato, sinaliza uma falta de reconhecimento mútuo. Os relatos demonstram pouco ou nenhum envolvimento com questões os cercam, sejam as políticas públicas para o ensino de música, as questões da educação em geral ou ainda específicas do funcionalismo municipal.

O reconhecimento mútuo é essencial na construção de identidades profissionais e sociais, nesse sentido a identidade só é possível em virtude da identidade do outro, que me reconhece e depende simultaneamente do meu reconhecimento. São mudanças instrumentais e na comunicação, que junto ao reconhecimento mútuo, alteram as estruturas existentes. A construção das identidades que poderá até, resultar numa mudança social real, implica fazer das relações com o outro, um critério importante nesta dinâmica das identidades. Significa uma espécie de negociação “dos que pedem identidade”, objetivada, presumindo a abertura, “aos que oferecem identidade”. Significa a construção de novos coletivos, de maneiras progressivas e capazes de operar também, como lugares de socialização e formação de novos indivíduos (DUBAR, 2005, p. 324-326).

O tempo disponível e a oportunidade para aprender sobre a área de música especificamente, bem como sobre os processos de aprendizagem dos alunos e os processos de ensinar música, sobre gestão na escola e tecnologia, são temas que os professores participantes trouxeram nas suas entrevistas. Além disso, alguns demonstram a necessidade não de conhecimentos práticos, exclusivamente, ou especificamente musicais (aprender outro instrumento, aprofundar aquele que já dominam), mas também de uma busca por reflexões teóricas e culturais. Um exemplo disso é Lírio, que possui um grande interesse em trabalhar com a temática das políticas públicas, do trabalho docente e também das condições de trabalho dos professores, tanto de forma geral como em relação à música.

Mas essas afirmações aparecem nas entrelinhas do seu relato, pois efetivamente, mesmo que sua prática profissional seja motivada por decisões individuais, ela é regida por normas coletivas e regulações organizacionais. Significa que, por estar envolvido no sindicato, atualmente como presidente, não tem tempo para qualificar-se, além do mais o incentivo dado aos professores que procuram uma especialização, não incentiva nenhum profissional a procurar seu desenvolvimento.

O desenvolvimento profissional, mais do que outros aspectos que interagem no desenvolvimento dos indivíduos, é também condicionado pelo contexto, e muitos acontecimentos podem transformá-lo. Ao ouvir o relato de Lírio sobre a carreira dos professores municipais e a forma como são dados os incentivos para que estes realizem cursos de pós-graduação, percebo que não é possível realizar a mínima exposição conceitual sobre o a importância e valor de uma formação continuada nos moldes da pós-graduação, a estes profissionais. O reconhecimento do valor da continuidade dos estudos, da importância que poderá gerar a prática profissional, a qualitativa experiência que daí poderá advir, aliado à necessidade de ampliar o repertório de competências profissionais e pessoais, fica em segundo plano para a maioria dos professores. Isso porque além da falta de incentivo financeiro, pelo precário plano de carreira oferecido, a autonomia oferecida para que o professor realize atividades de desenvolvimento profissional é um fator desmotivador e frustrante: “Impossível. Eu até poderia me organizar para isso, mas eu vou te dizer que é tanta, tanta confusão que não dá. Não é que não dê vontade, mas falta ânimo até, de fazer” (TULIPA, CE, p. 15). Tulipa explica que para participar de qualquer evento, seja com duração de um dia ou dois, é muito complicado, pois a falta de professores impede a direção de deixar um professor “sair”. Além do mais, não há como justificar as faltas para eventos em locais afastados ou em outras cidades, por exemplo. E há de

se considerar ainda a questão financeira, porque eventos acarretam despesas. As escolas ou mesmo a secretaria municipal não possuem nenhuma política de apoio. Todos estes empecilhos e dificuldades, impostos pela administração escolar, seja a falta de professores, troca de horários ou encaixes, acabam tornando um possível processo de desenvolvimento profissional algo trabalhoso e até penoso de ser realizado pelo professor:

Então, não a escola até eu poderia pegar um atestado é que na verdade a escola pública ela só pode, ela só aceita um atestado de outra escola pública, então por exemplo se eu não vou estar presente aqui para estar num curso pela minha outra escola, tudo bem, mas não curso que é em pessoal da minha área, aí não. Aí a gente tem que conversar! Conversar com a supervisão e tal, aí de repente, aí é possível, mas no geral o atestado assim é não é... Sim, quando tu tem FNJ, que é uma falta não justificada, eles te descontam trinta e três reais, se não me engano ou trinta e oito, por cada falta, e tu pode ter cinco FJ, faltas justificadas durante o ano (TULIPA, CE, p. 14).

O desenvolvimento profissional está ligado diretamente à identidade profissional, enquanto um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências. Se considerarmos que a identidade depende tanto da pessoa como do contexto, os professores dependem das decisões das escolas e administrações superiores. Isso significa que o desenvolvimento profissional está também ligado aos processos internos de cada escola, de como a administração percebe ou não seus professores. É um tanto difícil manter a motivação e a satisfação no trabalho, se a autonomia para o desenvolvimento profissional é tão prejudicada.

Alguns professores, como Íris, mostram que o desenvolvimento profissional se configura como um processo que pode ser construído à medida que os docentes possuem mais experiência e consciência profissional. Íris já realizou um curso de especialização e está iniciando outro, pois considera que lhe faltam subsídios para compreender seus alunos adolescentes. Mas, para isso, Íris tem uma carga horária extremamente grande, noites e finais de semana ocupados e os períodos de folga que são dedicados aos cursos. É um compromisso pessoal, que integra uma disponibilidade para aprender e até mesmo sacrificar o lazer, a vida pessoal, etc.

A imagem de um profissional que se constrói totalmente autônomo não é a realidade vivenciada por estes professores. Existem regras que já estão definidas antes do ingresso destes nos seus postos de trabalho, sua autonomia profissional já vem delimitada por questões políticas e históricas, as quais condicionam o diálogo entre teoria e prática. Os professores acabam apenas tentando resolver conflitos já existentes e manifestos e é neste espaço que se insere o desenvolvimento profissional. Ocorrem restrições e condicionamentos que os têm impedido muitas vezes de transformar suas práticas de ensino e de crescerem enquanto profissionais. Surgem então algumas resistências ou então negociações com as condições impostas na tentativa de despojar as mesmas. Há que se considerar que a existência de espaços de reflexão partilhada, suscitado nas falas dos professores durante seus relatos, podem permitir um questionamento das dificuldades e uma condição para o desenvolvimento profissional.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Presidência da República (2008). Lei Nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em 21 de dezembro de 2012.

- CAVACO, Maria Helena (1999). Ofício do professor: o tempo e as mudanças. NÓVOA, Antonio (org). Profissão Professor. 2ª ed. Porto, p. 155-191.
- DEL BEN, Luciana (2003). Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. Revista da ABEM, nº 8, p. 29-32, mar.
- DENZIN, Norman. K. e LINCOLN, Yvonna. S (2000) The discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Eds.). Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc., p. 1-25.
- DUBAR, Claude (2005). A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Trad.:, Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes,
- FERREIRA, Márcia Ondina Vieira (2007). Notas sobre as relações entre identidade e sindicalismo docentes. Educação e Sociedade, Campinas, v.28 n.99, 377-399, mai/ago. 2007.
- FERREIRA, Márcia Ondina Vieira (2008) Desconforto e invisibilidade. Representações sobre relações de gênero entre sindicalistas docentes. Educação em Revista, Belo Horizonte, nº 47, p. 15-40, jun. Disponível em <www.scielo.br>. Acesso em 23/06/2012.
- HARGREAVES, Andy (1998). Os professores em tempos de mudança. Alfragide, Portugal: McGraw-Hill.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira et al (2003). Trabalho docente, profissionalização e identidade: contribuições para a constituição de um campo de estudo. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 37, p.123-138, jul. 2003.
- KRAEMER, Rudolf Dieter (2000). Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Em Pauta, Porto Alegre, v. 11, no 16/17, p. 50-73, abr./nov.
- MARCELO, Carlos (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. Educational Policy Analysis Archives, nº10 (35).
- NÓVOA, Antonio (1999). Profissão Professor. 2ª ed. Porto, 1999. p 13-34.
- OLIVEIRA, Alda (2006). Educação musical e identidade: mobilizando o poder da cultura para uma formação mais musical e um mundo mais humano. Revista Claves, nº 2, nov. p. 31-45
- PENNA, Maura (2008). Música(s) e seu ensino. Porto Alegre: Sulina, 2008. 230 p.
- SCHWANDT, Thomas (2006). Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org). O planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens. 2ª ed. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed. p. 193-217.
- SOUZA, Jusamara (2001). Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da educação musical. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical. Uberlândia, 2001. Anais do... Uberlândia: ABEM, 2001, p.85-92.

Desenvolvimento profissional ao longo do tempo e no trabalho: quais possibilidades?

Regiana Blank Wille, Márcia Ondina Vieira Ferreira

Resumo

O desenvolvimento profissional, mais do que outros aspectos que interagem no desenvolvimento dos indivíduos, é também condicionado pelo contexto, e muitos acontecimentos podem transformá-lo. O reconhecimento do valor da continuidade dos estudos, da importância que poderá gerar a prática profissional, a qualitativa experiência que daí poderá advir; tudo isso, aliado à necessidade de ampliar o repertório de competências profissionais e pessoais, fica em segundo plano para a maioria dos professores. Isso porque além da falta de incentivo financeiro, o precário plano de carreira oferecido e o tipo de autonomia existente para que o professor realize atividades de desenvolvimento profissional, é um fator desmotivador e frustrante. Estas afirmações advêm dos dados de uma pesquisa realizada com professores de música em um município brasileiro localizado no sul do país. Foi um trabalho de abordagem qualitativa e a construção do objeto de pesquisa levou em consideração o ingrediente considerado primordial: a voz do professor de música/educador musical. Assim, o objetivo principal deste recorte é refletir sobre o desenvolvimento profissional daqueles que já estão trabalhando, sobre a autonomia ou não desses profissionais em seu exercício diário, neste caso, na escola pública. Para coletar os dados as entrevistas se mostraram o instrumento mais adequado, possibilitando uma interação direta entre pesquisadora e pesquisados. Dentre os resultados, observou-se que o desenvolvimento profissional está ligado diretamente à identidade profissional, enquanto um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências. Se considerarmos que a identidade depende tanto da pessoa como do contexto, os professores dependem das decisões das escolas e administrações superiores. Isso significa que o desenvolvimento profissional está também ligado aos processos internos de cada escola, de como a administração percebe ou não seus professores. É um tanto difícil manter a motivação e a satisfação no trabalho se a autonomia para o desenvolvimento profissional é tão prejudicada. A imagem de um profissional que se constrói totalmente autônomo não é a realidade vivenciada por estes professores. Existem regras que já estão definidas antes do ingresso destes nos seus postos de trabalho, sua autonomia profissional já vem delimitada por questões políticas e históricas, as quais condicionam o diálogo entre teoria e prática. Os professores acabam apenas tentando resolver conflitos já existentes e manifestos e é neste espaço que se insere o desenvolvimento profissional. Ocorrem restrições e condicionamentos que os têm impedido muitas vezes de transformar suas práticas de ensino e de crescerem enquanto profissionais. Surgem, então, algumas resistências ou então negociações com as condições impostas, na tentativa de suplantar as mesmas. Há que se considerar que a existência de espaços de reflexão partilhada, suscitados nas falas dos professores durante seus relatos, podem permitir um questionamento das dificuldades e uma condição para o desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: trabalho docente, desenvolvimento profissional, educador musical.

Introdução

O desenvolvimento profissional, mais do que outros aspectos que interagem no desenvolvimento dos indivíduos, é também condicionado pelo contexto, e muitos acontecimentos podem transformá-lo. Se considerarmos que das características da sociedade atual relaciona-se com a importância do conhecimento é que este é um dos principais valores de seus cidadãos. A valorização destas sociedades atuais relaciona-se com o nível de formação dos seus cidadãos, bem como das capacidades de atualização, mudança e alteração. Mas, esses mesmos conhecimentos atualmente têm datas limitadas, como um período de validade, deixando-nos alertas para que como cidadãos e profissionais possamos estar sempre atualizando nossas competências. É uma sociedade que exige dos profissionais permanentes atividade de formação e aprendizagem (MARCELO, 2002).

Um dos relatórios do OCDE de 2005 destaca que “Professores importam: atraindo, desenvolvendo e mantendo professores eficientes (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos, 2005). Estas afirmações parecem destacar a importância dos professores como necessários a essa sociedade do conhecimento, trazendo como destaque a figura desse professor e sua influência significativa na aprendizagem dos alunos.

A América Latina desde a década de noventa passou a vivenciar um processo de reformas educativas, que são amplas e tem resultado numa nova regulação educativa. São mudanças na gestão escolar, nas condições de trabalho na escola que, conseqüentemente tem trazido reestruturações no trabalho docente e na configuração do profissional e sua identidade. Esta nova regulação atua na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. São alterações nos aspectos físicos e na organização, obrigando adequações que levam em conta critérios como a produtividade, a eficácia e a excelência. São procedimentos que interferem nas relações de trabalho na escola, nas normas da carreira e da remuneração dos professores, e que também tem interferências na construção da identidade docente (OLIVEIRA, 2006, p. 211).

Ao realizar uma pesquisa com professores de música em um município brasileiro localizado no sul do país, num trabalho de abordagem qualitativa a construção do objeto de pesquisa levou em consideração o ingrediente considerado primordial: a voz do professor de música/educador musical. A prioridade foi buscar um conhecimento mais aprofundado sobre os professores de música atuantes na rede municipal, partindo de seus relatos individuais. Exercitar a possibilidade de compreender de que maneira estes professores têm construído as suas identidades profissionais, realizadas no interior de um espaço institucional e ao longo das suas atuações foi também proposta do trabalho.

A situação profissional destes professores difere em vários aspectos, mesmo que todos sejam docentes de música nas escolas municipais. Alguns trabalham na educação infantil, alguns nas séries ou anos iniciais do ensino fundamental, outros nas séries ou anos finais do ensino fundamental e outros ainda no ensino médio (curso normal). Mesmo que todos sejam professores do ensino público municipal não considero possível identificá-los de forma unívoca, visto que a identidade não é estabelecida, mas um processo contínuo, que se reelabora e vai sendo constituído. Partindo dos elementos que os caracterizam individualmente estes professores possuem determinadas identificações por exercerem a mesma profissão.

Percurso Metodológico

A pesquisa teve como foco a complexa gama a partir da qual se constitui a identidade profissional do educador musical, assim, a utilização de uma abordagem qualitativa foi a mais pertinente, visto que ela pode cruzar diferentes disciplinas e temas num amplo campo de investigação (DENZIN E LINCOLN, 2000; p. 15). Ao abordar a relação da educação musical com outras áreas, Kraemer (2000, p. 61) destaca que a pedagogia da música está entrelaçada com outras disciplinas e que as fronteiras com outras ciências próximas se tornam “flexíveis”, até mesmo inexistentes.

Para Denzin e Lincoln (2000, p. 17-19), os pesquisadores que utilizam uma abordagem qualitativa veem o mundo e os atos contidos nele. É uma abordagem naturalista, pois, os fenômenos são investigados em seus contextos naturais e sua interpretação se dá a partir dos significados que os próprios atores atribuem. Para os autores, o estudo de natureza qualitativa, de forma geral “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”.

Desta forma a pesquisa qualitativa faz uso de vários materiais empíricos, na tentativa de descrever períodos e significados que fazem parte da rotina dos indivíduos, assim como os pesquisadores fazem uso de várias práticas interpretativas na tentativa de que esta forma lhes proporcione melhor compreensão do assunto abordado. Como um exemplo, destaco o que afirma Del Ben (2003) quando afirma que as várias dimensões que constituem o conhecimento pedagógico musical, fazem das práticas fenômenos complexos e multirreferenciais, ou seja, que sua compreensão não pode ser vista apenas por um viés, pois, a Educação Musical está entrelaçada com outras disciplinas. Para Souza (2001, p. 90) “a pesquisa pedagógico-musical tem que considerar em especial as questões da prática pedagógica e [...] não deve se isolar de uma forma esotérica em meio universitário”. Assim, corroboro com Schwandt (2006), quando afirma que a investigação qualitativa deve ser entendida enquanto um terreno que abriga uma ampla variedade de estudiosos, em uma arena na qual competem diferentes epistemologias, todavia, neste espaço são defendidos “a fidelidade em relação aos fenômenos, o respeito pela experiência de vida e a atenção aos finos detalhes do cotidiano” (SCHWANDT, 2006; p.194).

Eu diferente dos outros - o isolamento em relação aos pares

Quando os professores narram suas experiências na escola recordam os acontecimentos e situações com quem têm realizado ou não determinadas atividades profissionais. Uma das primeiras que questões trazidas à tona e que tem sido extremamente significativa: a falta de comunicação entre os professores da mesma área e colegas de profissão, professores de música. Os professores destacam que mesmo na escola em que trabalham, até mesmo com vários professores atuando na área de música, não existem oportunidades reais de comunicação, momentos em que possam compartilhar como tem sido a experiência profissional. Ao destacar essa possível “acomodação”, os professores parecem querer evocar o que Nóvoa (1995, p. 16) denomina de um “efeito de rigidez”, que segundo o autor de certa maneira torna os professores indisponíveis para qualquer atividade ou mudança. Muitas vezes os profissionais vestem uma “segunda pele profissional”, onde são cruzados seus gostos, suas vontades, suas maneiras próprias de organizar as aulas, sua metodologia, etc. Em virtude disso, os professores acabam tendo grandes dificuldades em abandonar estas determinadas práticas, pois foram essas formas de agir, esse “jeito” de organizar-se que até o momento obtiveram sucesso e os orientaram em determinados momentos da vida profissional.

Dai mais uma vez transparece o “processo identitário”, um espaço de construir maneiras de ser e estar professor, uma capacidade de exercer a profissão com autonomia, num espécie de controle do próprio trabalho. Mais uma vez a questão do eu profissional e do eu pessoal se cruzam, mostrando que estes dois são inseparáveis (NÓVOA, 1995, p. 17). Para alguns professores como Tulipa, deixam manifestar um mal estar profissional, um certo desencanto. Ao mesmo tempo em que demonstra necessidade de abrir caminhos de reflexão, de assumir coletivamente projetos de formação profissional, de diversificar e enriquecer suas atividades e experiências cotidianas, ela se confronta com a rotina e as exigências cada vez mais acirradas da profissão. O professor é cada vez mais exigido, as políticas educacionais selecionam critérios de excelência cada vez mais rígidos e cristalizados, numa escola que deve ser global e integrada. Num outro viés, o que vemos são professores com baixos salários, desgastados moralmente com o aumento de suas responsabilidades e a massificação do ensino, sem uma melhoria dos recursos materiais e a inexistência de meios para adquiri-los. Não há disponibilidade real para o desenvolvimento profissional.

Já para outra professora, Íris, o tempo é algo muito escasso, mas ela trabalha em duas escolas diferentes, é tutora de curso à distância, faz pós-graduação, tem filhos pequenos e ainda cuida da casa e prepara seus trabalhos e aulas depois das dez horas da noite. As reuniões que ocorrem, numa escola, sempre esbarram em horários de aula na outra escola e vice-versa, para Íris tem sido difícil esse encontro, trazendo novamente a questão da sobrecarga de trabalho. Mas a professora apresenta outro motivo para essa falta de comunicação:

Como afirma o professor Lírio, parece que há um receio, por parte dos professores, em mostrar o que realizam, como acontecem suas aulas, que metodologia é adotada ou não, quais as dificuldades ou aquilo que é positivo. O individualismo e o isolamento compõem uma forma particular de uma cultura do ensino, são essas formas de cultura do ensino que conferem ou que colaboram para dar sentido, apoio e identidade aos professores e conseqüentemente ao seu trabalho. Essas culturas dos professores, seu relacionamento com os colegas, são aspectos extremamente significativos da sua vida e do seu trabalho e ajudam a compreender as mudanças no corpo docente. Compreender essas relações coopera para o entendimento dos muitos limites e viabilidade do desenvolvimento desses docentes (HARGREAVES, 1998).

Assim como Lírio, Tulipa e Íris e Hortênsia, professores que trabalham na mesma escola, e revela assim como seus colegas que são realizadas reuniões mais gerais, mas não específicas para a música. Lírio e Tulipa em seus depoimentos destacam que seria essencial uma coordenação específica de música dentro da escola e uma também na secretaria municipal. É uma reflexão a ser considerada, porque proporcionar o desenvolvimento profissional é também auxiliar os professores dentro da escola, no seu fazer diário. A constituição de um profissional motivado, comprometido e satisfeito com o seu trabalho vêm de uma identidade profissional que é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos, que são mesclados no cotidiano, tanto fora quanto no interior da escola (MARCELO, 2009, p. 11-12).

Rosa e Jasmim professores que trabalham na mesma escola, mas em turnos diferentes. Através dos seus depoimentos fica perceptível que não há um direcionamento ou planejamento conjunto. Os dois professores trabalham quase sempre em turnos inversos e quando se encontram é em meio ao recreio ou pelos corredores. A coordenadora da escola, por gostar de música ou porque faz parte de um grupo musical tem trazido sugestões, que segundo Jasmim, são bem interessantes. Rosa não mencionou nenhuma sugestão ou proposta mais efetiva.

O trabalho realizado pelo professor Narciso é em colaboração com vários outros professores de outras áreas e também a equipe diretiva. Foram realizados projetos, a escola adquiriu instrumentos musicais, sala específica para aulas de instrumento e até mesmo a mudança da música de forma curricular obrigatória para a forma de oficinas foi feita junto aos encaminhamentos de Narciso à direção e a coordenação. Mas, ao ser questionado da necessidade de estar junto aos seus pares.

Para Narciso, também é de vital importância que exista um coordenador específico para a música, dentro da secretaria municipal, que possa orientar os professores, realizar os encontros necessários, sensibilizar aqueles que muitas vezes estão isolados em suas escolas para um trabalho conjunto focado nas necessidades do professor de música. Narciso destaca que algumas tentativas de encontros e reuniões têm sido realizadas entre alguns colegas, mas como não há um articulador, muitas vezes os professores de música não tomam conhecimento. Segundo o professor, as demandas do trabalho, apresentações musicais, muitas aulas, o outro emprego acabam absorvendo e ocorre o que ele denomina de uma “falha” da sua parte.

Angélica, também realiza seu trabalho de forma isolada de seus pares, na escola há plena comunicação com as outras colegas, mas que são pedagogas. Assim, o trabalho realizado com a música não é dividido, compartilhado e até mesmo discutido com outros colegas. Se as experiências fossem compartilhadas, discutidas, talvez pudessem se interfecundarem, assim como os saberes, os desejos, proporcionando outros desdobramentos.

No relato de Gardênia, o mesmo ciclo se repete. Trabalhando em duas escolas, os seu contato é com professores de outras áreas, ou seja, seu trabalho é solitário, pois não há um compartilhar. Gardênia considera que muitos professores têm receio de participarem de reuniões e encontros específicos, porque terão de se expor, mostrar o que não sabem fazer, suas dificuldades, seus medos, tornando esse um momento constrangedor. Esta é uma problemática da área que há tempo vem sendo discutida: o que é necessário ao professor de música? Saber tocar ou saber ensinar? Segundo Penna (2007), não é suficiente somente saber música ou somente saber sobre música, é necessário que as duas vertentes andem juntas. Portanto, esse temor, advém da própria formação desses professores, muitos, ainda oriundos das Licenciaturas em Educação Artística, que formavam um professor polivalente.

Daí a importância de pensar a formação dos novos professores, assim como o desenvolvimento profissional daqueles que já estão trabalhando, o que consiste então em ajudá-los a construir outros caminhos e práticas. É uma reflexão necessária, pois o desenvolvimento profissional é um processo que vai se construindo, assim como a identidade profissional. A construção biográfica de uma identidade profissional e consequentemente social se faz em relações de trabalho, através de participação em atividades coletivas, organizações e na identificação com seus pares. Daí dependem as identidades de quem se ajusta às relações ou é ajustado por elas (DUBAR, 2005).

Partindo do pressuposto que a construção biográfica de uma identidade se faz em relações de trabalho, o isolamento pode ser problemático na medida em que os professores recebem pouco retorno por parte de outros colegas sobre seu trabalho. Eles acabam privados da convivência que lhes proporcionaria mostrar sua competência, receber elogios ou críticas.

Para Rosa, valorizar o ensino da música, vai além do trabalhar, planejar, discutir, junto aos outros colegas, também fazem parte o apoio, a crítica construtiva, numa forma de auxílio mútuo. Compartilhar com os

colegas, mostrar o que é feito em sala de aula pode ser um motivo para partilhar ideias, realçar competências. Mas há que se ter cautela e não utilizar o individualismo, que é opção de alguns docentes, como uma forma de persegui-los, mas que seja visto com compreensão. É considerável desenvolver um entendimento acerca das diferentes maneiras de trabalhar de cada um, procurando os benefícios e desvantagens de cada estratégia de trabalho (HARGREAVES, 1998).

Todas as discussões sobre desenvolvimento profissional deveriam considerar, além do que é ser um profissional, também a autonomia ou não desse profissional em seu exercício diário, neste caso aqui, a escola pública. São várias as transformações sociais que desestabilizam não somente a carreira docente, mas, novas realidades, seja nos espaços tradicionais como da família, religioso, sexual e do trabalho. Especificamente na escola parece haver uma erosão da carreira docente, diminuição do status, aumento da carga de trabalho, e interferências internas e externas.

Essa rotina estritamente regulada e uma mediocridade nas condições de trabalho acabam por opacionar um discurso oficial, que tenciona inovação, mudança e autonomia. Essas questões podem ser uma das evidências de uma espécie de ocultamento desses profissionais, pois, fica clara a limitada vivência profissional que lhes é proporcionada, nos espaços escolares:

As contradições que se jogam na escola atravessam a todos os níveis as relações interpessoais, geram desconforto e mal-estar, provocam desconfianças e autolimitações, mas mantêm-se ocultas nas rotinas da sala de aula ou na animação dos corredores e espaços de convívio: o caráter difuso dos seus efeitos, por vezes, é culpabilizante e não facilita a apropriação pelos professores de outro conhecimento mais aprofundado da sua realidade profissional, dos mecanismos do seu funcionamento e das vias da sua transformação (CAVACO, 1999, p. 158).

Isso tem ocorrido com esses profissionais, no vai e vem da rotina muitas vezes desgastante e cada vez mais exigente, suas relações são pormenorizadas, restritas ao cumprimento do que lhes é exigido. Mesmo nas escolas maiores, que possuem mais professores de música, o encontro, a discussão e o enfrentamento a despeito das dificuldades, o planejamento conjunto e até mesmo a possibilidade de garantir um espaço para a música, não ocorre. As oportunidades parecem limitadas aos esquemas normalizadores, que conduzem ao conformismo, a aceitação quase que acrítica às normas e sujeições que vão aos poucos sendo impostas pela escola ou a secretaria de educação. Alguns docentes trouxeram em suas falas a necessidade de uma articulação entre todos os professores de música, advinda da secretaria municipal, através de um coordenador específico para área. Para outros, dentro de cada escola, haveria a necessidade de uma orientação mais específica para a música. Qual delas será a solução mais adequada, ou seria as duas, ou nenhuma? São questionamentos que a própria pesquisa levanta, através dos relatos dos professores, que em seus percursos profissionais, nos seus processos de construção identitária puderam relatar. No momento em que estes professores puderam expor suas satisfações, seus conflitos, suas necessidades e anseios, ficou claro o leque de complexidades que se manifestam, dentro da escola, muitas vezes ocultas, outras vezes mais explícitas, e que acabam por regulamentar e conduzir suas identidades profissionais.

Quem fala por mim – sindicatos e associações

Não poderia deixar de tratar aqui um tema que envolve a forma como os professores se **agregam ou não**. **Como indicado no início deste texto, autores como Hypolito et al (2003) destacam que existe uma dicotomia, baseada nas identidades e percepções dos próprios grupos, entre proletarização e profissionalidade do professorado. Essa dicotomia, que atravessa o trabalho docente se manifesta através de debates no campo acadêmico e encaminhamentos da organização sindical. Segundo Ferreira (2008) há dois tipos de associações no âmbito ocupacional: as associações profissionais e os sindicatos, os dois grupos são utilizados (internacionalmente) pelos professores, para associar-se, mas os sindicatos detêm a maioria.**

Os professores participantes desta pesquisa não são todos sindicalizados ou pertencentes a alguma associação profissional. O município de Pelotas possui um sindicato o SIMP¹, que congrega além dos professores, outros trabalhadores municipais. Talvez isso explique porque três dos professores não são sindicalizados. A área de educação musical possui duas associações, uma a nível mundial, a ISME² e a ABEM³ a nível nacional, sendo que dos professores entrevistados apenas uma é sócia da ABEM. Quando questionados sobre a importância de pertencerem a um sindicato, a maioria relaciona a questões mais pragmáticas, no que diz respeito a possíveis vantagens individuais mais imediatas. Destes sete sindicalizados, Gardênia e Narciso são os mais identificados com o movimento sindical: “O sindicato dos municipais é o órgão que eu tenho. Eu tenho participado ativamente até do sindicato e o presidente lá é colega é da área, então...” (NARCISO, CE, p. 12).

Lírio comenta, que para muitos dos sindicalizados e colegas municipais é algo surpreendente que ele seja formado em música e não em História, Sociologia ou ainda pertencente a algum partido político. Inclusive porque, sua aproximação com o sindicato se deu através do movimento estudantil e também através da música, ao participar de um evento promovido pelo próprio sindicato, em que uma composição sua foi escolhida para representar o mesmo. Mas Lírio se mostra um pouco ressentido quando relata a falta de participação dos colegas da área de música, de uma forma mais efetiva:

[...] e existe um reconhecimento dos outros assim na questão Venho discretamente do movimento estudantil, mais passivo do que propriamente ativo e eu acho que isso me transformou num, num presidente diferenciado dos outros, na questão do discurso, da fala e tal e isso não tem dúvida tem influência com a questão de ser professor de música, não ser da História, não ser de um partido político e isso aproximou um monte os outros professores, agora os de música não percebo isso assim. Eu percebo eles meio... Que eu não acredito, meio apolíticos, assim, sabe, porque eu acho que o sindicato ele não é político... (LÍRIO, CE, p. 11).

Neste sentido, concordo com Ferreira (2007), quando afirma que essa opção pela sindicalização, por uma identidade de classe, é uma das imagens identitárias utilizadas pelos professores, não sendo a única, pois muitos professores não se identificam enquanto trabalhadores da educação. A autora ainda salienta que a construção identitária, possui em sua constituição, um caráter híbrido em relação ao status de trabalhador e/ou profissional.

Ainda enfatizando a participação dos professores em sindicato ou associação, Gardênia é a única dos professores que é sócia da ABEM, destaca que procura sempre que possível estar atenta às mudanças, à

¹ Sindicato dos Municipários de Pelotas - <http://simpelotas.web279.uni5.net/site/>

² International Society of Music Education - <http://www.isme.org/>

³ Associação Brasileira de Educação Musical - <http://www.abemeducacaomusical.org.br/>

realização de congressos e inclusive à possibilidade de publicar trabalhos em eventos. Os outros professores conhecem a associação, alguns já participaram de encontros regionais, até mesmo com trabalhos publicados, mas parecem distantes das identidades docentes associadas às formas de organização ou de lutas sociais. A falta de tempo é o principal aspecto destacado, sendo que para alguns não há diferenças em participar do movimento sindical ou não, pois consideram não haver acréscimo à profissão. De acordo com o referencial de Dubar (2005), a constituição identitária envolve as condições individuais e também coletivas. Mas a identidade de classe não é o único pertencimento dos professores, sendo um processo dinâmico e construído ao longo do tempo as identidades profissionais docentes enfrentam contradições. Percebo que esses professores com algumas exceções, não têm identificação com o movimento sindical.

As leis que regulam o ensino de música e o desenvolvimento profissional

Ao serem indagados sobre as leis que regulamentam o ensino de música e as implicações que estas trazem ou não ao seu trabalho, os professores se mostraram pouco esclarecidos e até mesmo receosos com as possíveis mudanças. A promulgação da lei nº 11.769/2008, que determina a obrigatoriedade do ensino de Música nas escolas de educação básica, tem trazido a estes professores mais temores do que alegrias. Segundo os professores, a Secretaria Municipal tem realizado encontros com a finalidade de preparar professores de artes visuais, para que estes atuem com o ensino de música, ao contrário do que propõe a lei.

É importante ressaltar que todos os professores pesquisados consideram a aprovação da lei algo extremamente positivo. Mas admitem que não existem professores suficientes para atender à demanda. Destacam ainda, que são necessários investimentos na capacitação de professores e na própria educação básica. Além disso, algumas reuniões já realizadas os têm deixado apreensivos, pois dão conta de que para que a lei seja cumprida, professores de Artes seriam “treinados” para darem aula de música. Corroboro com Penna (2008), quando a autora esclarece que leis ou termos normativos não têm possibilidades automáticas e imediatas de provocar mudanças no cotidiano escolar. São necessários reflexão e questionamento para que avanços sejam realizados para assegurar um espaço específico para a música. Narciso traz a sua reflexão sobre como espera que essas mudanças tenham reflexos sobre sua prática e sua constituição identitária. A declaração de Narciso demonstra um certo romantismo, ao enfatizar o aumento do número de professores e a inserção da música de maneira mais efetiva, como algo que certamente irá ocorrer.

Mais uma vez Narciso traz o questionamento sobre esse “isolamento” dos professores, que levantei anteriormente, através do qual os professores acabam se privando da estimulação do trabalho, bem como de partilhar questões que envolvem o seu próprio desenvolvimento profissional. Considero esse um processo que pode ser experimentado, verificando diversos formatos para a atuação em equipe, visando proposição e discussão de alternativas, para que os resultados sejam alcançados. Os professores pesquisados têm poucas informações sobre as leis que regulam o ensino de música e tampouco são capazes de indicar de que forma as mesmas podem ou não interferir no seu desenvolvimento profissional. As informações que possuem são, em sua maioria, pouco aprofundadas e a falta de articulação entre os

pares também prejudica o fluxo de informações. A colaboração entre os professores é mais desejada do que efetivamente praticada ao longo do tempo.

Lírio, ao afirmar que os colegas de área são “apolíticos” porque não se envolvem nas questões do sindicato, sinaliza uma falta de reconhecimento mútuo. Os relatos demonstram pouco ou nenhum envolvimento com questões os cercam, sejam as políticas públicas para o ensino de música, as questões da educação em geral ou ainda específicas do funcionalismo municipal.

O reconhecimento mútuo é essencial na construção de identidades profissionais e sociais, nesse sentido a identidade só é possível em virtude da identidade do outro, que me reconhece e depende simultaneamente do meu reconhecimento. São mudanças instrumentais e na comunicação, que junto ao reconhecimento mútuo, alteram as estruturas existentes. A construção das identidades que poderá até, resultar numa mudança social real, implica fazer das relações com o outro, um critério importante nesta dinâmica das identidades. Significa uma espécie de negociação “dos que pedem identidade”, objetivada, presumindo a abertura, “aos que oferecem identidade”. Significa a construção de novos coletivos, de maneiras progressivas e capazes de operar também, como lugares de socialização e formação de novos indivíduos (DUBAR, 2005, p. 324-326).

O tempo disponível e a oportunidade para aprender sobre a área de música especificamente, bem como sobre os processos de aprendizagem dos alunos e os processos de ensinar música, sobre gestão na escola e tecnologia, são temas que os professores participantes trouxeram nas suas entrevistas. Além disso, alguns demonstram a necessidade não de conhecimentos práticos, exclusivamente, ou especificamente musicais (aprender outro instrumento, aprofundar aquele que já dominam), mas também de uma busca por reflexões teóricas e culturais. Um exemplo disso é Lírio, que possui um grande interesse em trabalhar com a temática das políticas públicas, do trabalho docente e também das condições de trabalho dos professores, tanto de forma geral como em relação à música.

Mas essas afirmações aparecem nas entrelinhas do seu relato, pois efetivamente, mesmo que sua prática profissional seja motivada por decisões individuais, ela é regida por normas coletivas e regulações organizacionais. Significa que, por estar envolvido no sindicato, atualmente como presidente, não tem tempo para qualificar-se, além do mais o incentivo dado aos professores que procuram uma especialização, não incentiva nenhum profissional a procurar seu desenvolvimento.

O desenvolvimento profissional, mais do que outros aspectos que interagem no desenvolvimento dos indivíduos, é também condicionado pelo contexto, e muitos acontecimentos podem transformá-lo. Ao ouvir o relato de Lírio sobre a carreira dos professores municipais e a forma como são dados os incentivos para que estes realizem cursos de pós-graduação, percebo que não é possível realizar a mínima exposição conceitual sobre o a importância e valor de uma formação continuada nos moldes da pós-graduação, a estes profissionais. O reconhecimento do valor da continuidade dos estudos, da importância que poderá gerar a prática profissional, a qualitativa experiência que daí poderá advir, aliado à necessidade de ampliar o repertório de competências profissionais e pessoais, fica em segundo plano para a maioria dos professores. Isso porque além da falta de incentivo financeiro, pelo precário plano de carreira oferecido, a autonomia oferecida para que o professor realize atividades de desenvolvimento profissional é um fator desmotivador e frustrante: “Impossível. Eu até poderia me organizar para isso, mas eu vou te dizer que é tanta, tanta confusão que não dá. Não é que não dê vontade, mas falta ânimo até, de fazer” (TULIPA, CE,

p. 15). Tulipa explica que para participar de qualquer evento, seja com duração de um dia ou dois, é muito complicado, pois a falta de professores impede a direção de deixar um professor “sair”. Além do mais, não há como justificar as faltas para eventos em locais afastados ou em outras cidades, por exemplo. E há de se considerar ainda a questão financeira, porque eventos acarretam despesas. As escolas ou mesmo a secretaria municipal não possuem nenhuma política de apoio. Todos estes empecilhos e dificuldades, impostos pela administração escolar, seja a falta de professores, troca de horários ou encaixes, acabam tornando um possível processo de desenvolvimento profissional algo trabalhoso e até penoso de ser realizado pelo professor:

Então, não a escola até eu poderia pegar um atestado é que na verdade a escola pública ela só pode, ela só aceita um atestado de outra escola pública, então por exemplo se eu não vou estar presente aqui para estar num curso pela minha outra escola, tudo bem, mas não curso que é em pessoal da minha área, aí não. Aí a gente tem que conversar! Conversar com a supervisão e tal, aí de repente, aí é possível, mas no geral o atestado assim é não é... Sim, quando tu tem FNJ, que é uma falta não justificada, eles te descontam trinta e três reais, se não me engano ou trinta e oito, por cada falta, e tu pode ter cinco FJ, faltas justificadas durante o ano (TULIPA, CE, p. 14).

O desenvolvimento profissional está ligado diretamente à identidade profissional, enquanto um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências. Se considerarmos que a identidade depende tanto da pessoa como do contexto, os professores dependem das decisões das escolas e administrações superiores. Isso significa que o desenvolvimento profissional está também ligado aos processos internos de cada escola, de como a administração percebe ou não seus professores. É um tanto difícil manter a motivação e a satisfação no trabalho, se a autonomia para o desenvolvimento profissional é tão prejudicada.

Alguns professores, como Íris, mostram que o desenvolvimento profissional se configura como um processo que pode ser construído à medida que os docentes possuem mais experiência e consciência profissional. Íris já realizou um curso de especialização e está iniciando outro, pois considera que lhe faltam subsídios para compreender seus alunos adolescentes. Mas, para isso, Íris tem uma carga horária extremamente grande, noites e finais de semana ocupados e os períodos de folga que são dedicados aos cursos. É um compromisso pessoal, que integra uma disponibilidade para aprender e até mesmo sacrificar o lazer, a vida pessoal, etc.

A imagem de um profissional que se constrói totalmente autônomo não é a realidade vivenciada por estes professores. Existem regras que já estão definidas antes do ingresso destes nos seus postos de trabalho, sua autonomia profissional já vem delimitada por questões políticas e históricas, as quais condicionam o diálogo entre teoria e prática. Os professores acabam apenas tentando resolver conflitos já existentes e manifestos e é neste espaço que se insere o desenvolvimento profissional. Ocorrem restrições e condicionamentos que os têm impedido muitas vezes de transformar suas práticas de ensino e de crescerem enquanto profissionais. Surgem então algumas resistências ou então negociações com as condições impostas na tentativa de despojar as mesmas. Há que se considerar que a existência de espaços de reflexão partilhada, suscitado nas falas dos professores durante seus relatos, podem permitir um questionamento das dificuldades e uma condição para o desenvolvimento profissional.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. Presidência da República (2008). [Lei Nº 11.769, de 18 de agosto de 2008](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm). Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm. Acesso em 21 de dezembro de 2012.
- CAVACO, Maria Helena (1999). Ofício do professor: o tempo e as mudanças. NÓVOA, Antonio (org). Profissão Professor. 2ª ed. Porto, p. 155-191.
- DEL BEN, Luciana (2003). Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. Revista da ABEM, nº 8, p. 29-32, mar.
- DENZIN, Norman. K. e LINCOLN, Yvonna. S (2000) The discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Eds.). Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc., p. 1-25.
- DUBAR, Claude (2005). A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Trad.:, Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes,
- FERREIRA, Márcia Ondina Vieira (2007). Notas sobre as relações entre identidade e sindicalismo docentes. Educação e Sociedade, Campinas, v.28 n.99, 377-399, mai/ago. 2007.
- FERREIRA, Márcia Ondina Vieira (2008) Desconforto e invisibilidade. Representações sobre relações de gênero entre sindicalistas docentes. Educação em Revista, Belo Horizonte, nº 47, p. 15-40, jun. Disponível em <www.scielo.br>. Acesso em 23/06/2012.
- HARGREAVES, Andy (1998). Os professores em tempos de mudança. Alfragide, Portugal: McGraw-Hill.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira et al (2003). Trabalho docente, profissionalização e identidade: contribuições para a constituição de um campo de estudo. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 37, p.123-138, jul. 2003.
- KRAEMER, Rudolf Dieter (2000). Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Em Pauta, Porto Alegre, v. 11, no 16/17, p. 50-73, abr./nov.
- MARCELO, Carlos (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. Educational Policy Analysis Archives, nº10 (35).
- NÓVOA, Antonio (1999). Profissão Professor. 2ª ed. Porto, 1999. p 13-34.
- OLIVEIRA, Alda (2006). Educação musical e identidade: mobilizando o poder da cultura para uma formação mais musical e um mundo mais humano. Revista Claves, nº 2, nov. p. 31-45
- PENNA, Maura (2008). Música(s) e seu ensino. Porto Alegre: Sulina, 2008. 230 p.
- SCHWANDT, Thomas (2006). Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org). O planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens. 2ª ed. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed. p. 193-217.

SOUZA, Jusamara (2001). Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da educação musical. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical. Uberlândia, 2001. Anais do... Uberlândia: ABEM, 2001, p.85-92.

Trabalho Docente: um processo em construção

Josiani Julião Alves de Oliveira; Helen Barbosa Raiz Engler; Nanci Soares; Nayara Hakime; Adriana Giaqueto; Fernanda Sarreta; Eliana Canteiro Bolorino; Cirlene Aparecida Hilário Oliveira⁴

Resumo

Consideramos que o trabalho do professor é fruto de um processo em construção ao longo de uma carreira profissional e de sua própria vida e partindo do princípio de que a socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades, podemos inferir que certos aspectos determinam o binômio homem/trabalho, destacando: tempo, trabalho e história de vida. Esses indicadores são norteadores no que diz respeito à construção do professor no trabalho e suas implicações na formação pessoal e profissional dos alunos. Consideramos que a docência implica uma questão de estatuto, que pode ser visto como um conjunto de direitos e obrigações socialmente determinados, ideia corroborada por Engler, em sua tese de doutorado. Somente o docente que tenha preocupação com o homem e sua estatura restabelecerá o encontro e o diálogo entre ciência e integridade; processo este que desencadeará reflexões sobre a finalidade da raça humana na terra e simultaneamente sobre a essência do que é ser humano (ENGLER, 2001, p. 22). Devemos salientar também que os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser. Tal como Marx havia enunciado, toda *práxis* social é, de certa maneira, um trabalho cujo processo de realização desencadeia uma transformação real do trabalhador. Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação numa outra coisa, é também transformar a si mesmo no e pelo trabalho (DUBAR, 1991). Schwartz (1997) também aborda esta questão, afirmando que se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa com o outro, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Assim, com o passar dos tempos, ela vai-se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, suas funções, seus interesses, etc. Inferimos que boa parte do que os profissionais que atuam no ensino superior e que não tiveram formação docente sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto aluno. Tardif (2002) aponta que tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória “pré - profissional”, isto é, quando da socialização primária e sobretudo da socialização escolar têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes que serão mobilizados e utilizados em seguida, quando da socialização profissional e no próprio exercício profissional. Pesquisadores dos vários campos do conhecimento e profissionais de várias áreas adentram o campo da docência no ensino superior como decorrência natural das suas atividades e por razões e interesses variados. Trazem consigo imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, porém, na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o significado de ser professor.

⁴ Universidade Estadual Paulista – UNESP. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais- campus de Franca-SP

Introdução

Consideramos que o trabalho do professor é fruto de um processo em construção ao longo de uma carreira profissional e de sua própria vida. Nós, professores, quando chegamos à docência na universidade, trazemos conosco inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquirimos como alunos de diferentes professores ao longo de nossa vida escolar, que nos possibilitam dizer quais eram os bons professores, quais sabiam e dominavam os conteúdos, etc. Formamos modelos “positivos” e “negativos”, nos quais nos espelhamos para reproduzir ou negar. Quais professores foram significativos em nossas vidas, isto é, quais contribuíram efetivamente para nossa formação pessoal e profissional?

Partindo do princípio de que a socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades, podemos inferir que certos aspectos determinam o binômio homem/trabalho, destacando: tempo, trabalho e história de vida.

Esses indicadores são norteadores no que diz respeito à construção do professor no trabalho e suas implicações na formação pessoal e profissional dos alunos.

Consideramos que a docência implica uma questão de estatuto, que pode ser visto como um conjunto de direitos e obrigações socialmente determinados, ideia corroborada por Engler, em sua tese de doutorado.

Somente o docente que tenha preocupação com o homem e sua estatura restabelecerá o encontro e o diálogo entre ciência e integridade; processo este que desencadeará reflexões sobre a finalidade da raça humana na terra e simultaneamente sobre a essência do que é ser humano (ENGLER, 2001, p. 22).

Devemos salientar também que os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser.

Tal como Marx havia enunciado, toda *práxis* social é, de certa maneira, um trabalho cujo processo de realização desencadeia uma transformação real do trabalhador.

Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação numa outra coisa, é também transformar a si mesmo no e pelo trabalho (DUBAR, 1991).

Schwartz (1997) também aborda esta questão, afirmando que se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa com o outro, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional.

Assim, com o passar dos tempos, ela vai-se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, suas funções, seus interesses, etc.

Inferimos que boa parte do que os profissionais que atuam no ensino superior e que não tiveram formação docente sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto aluno.

Tardif (2002) aponta que tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória “pré - profissional”, isto é, quando da socialização primária e sobretudo da socialização escolar têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes que serão mobilizados e utilizados em seguida, quando da socialização profissional e no próprio exercício profissional.

Pesquisadores dos vários campos do conhecimento e profissionais de várias áreas adentram o campo da docência no ensino superior como decorrência natural das suas atividades e por razões e interesses variados. Trazem consigo imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, porém, na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o significado de ser professor.

Do mesmo modo, as instituições que os recebem já dão por suposto que eles são capacitados como educadores, desobrigando-se, pois, de contribuir para torná-los. Assim, a passagem para a docência ocorre “naturalmente”. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002) a construção da identidade do professor, inicia-se com os anos passados na universidade.

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não podemos falar do saber sem relacioná-lo aos condicionantes e ao contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Assim, o saber do professor é o saber *dele* e está relacionado à pessoa e a sua experiência de vida e a sua história profissional.

Por isso é necessário estudar esses saberes relacionando-os com os elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2002).

Essa questão é discutida por Raymond (1993) que considera que uma parte importante da característica profissional dos professores tem raízes em sua história de vida, pois em cada um, a competência confunde-se enormemente com crenças e representações, mas também com hábitos práticos e de rotinas de ação. Assim, o que foi retido das experiências familiares ou escolares dimensiona, ou pelo menos orienta os investimentos e as ações durante a formação inicial universitária.

Enquanto profissionais, os professores passam a ser considerados práticos refletidos ou reflexivos, que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas (LIBÂNEO, 2002).

Pesquisas sobre o trabalho do professor universitário (ALVES, 2000; NÓVOA, 1992; LUCKESI, 1990; LIBÂNEO, 1998; TARDIF, 2002) apontam para uma revisão da compreensão do mesmo, considerando que este se constrói através de suas próprias experiências, seus percursos formativos e profissionais. Isto é, mostram que sua identidade, enquanto professor, é construída a partir do significado social que tem da profissão.

Desta forma, reconhecemos o professor como sujeito de um saber e de um fazer, visto que a análise dos valores e princípios dessas ações que norteiam seu trabalho pode trazer novas luzes para nossa compreensão acerca dos fundamentos do trabalho do professor no ensino superior e sua contribuição na formação pessoal e profissional de assistentes sociais.

Neste sentido, acreditamos que o professor deve estar habilitado para a transmissão de um saber profissional que possa enfrentar os dilemas que são operados por razões, emoções e perspectivas políticas

muito diferenciadas e que circulam entre as diferentes agendas profissionais no interior das relações organizacionais.

Segundo Nóvoa (1992), para a compreensão do trabalho do professor, três processos são essenciais: desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de produção da vida do professor; desenvolvimento profissional, que se refere aos aspectos da profissionalização docente; desenvolvimento institucional, que se refere aos investimentos da instituição para a consecução de seus objetivos educacionais.

Desta forma, podemos pensar que o professor, ao planejar suas atividades, deve ter presente: a legislação de ensino, as características da instituição, as necessidades e as características da população a ser atingida, a realidade concreta, e ter consciência de seus próprios propósitos, de sua visão de homem e de mundo.

É importante ressaltarmos então que o professor deve contribuir para que o aluno tenha condição de interpretar e transformar o contexto social, bem como se transformar enquanto pessoa.

Luckesi (1990) ao propor a práxis transformadora, indica alguns compromissos para o professor: o compromisso político e o pedagógico.

§ **O compromisso político:** que implica na visão de mundo do qual fazemos parte e o nosso papel do ser humano na estrutura social.

§ **O compromisso pedagógico:** que significa nossa atuação em relação à formalização da mente, aos conteúdos e aos métodos de abordagem da realidade.

Haber (1998), em sua dissertação de mestrado, assinala o papel mediador do professor, afirmando que sendo a escola entendida como espaço de humanização, onde é exercido o direito universal de acesso à cultura, não basta ao aluno o contato com a informação; ele necessita de alguém que o esclareça sobre as contradições sociais e o ajude a buscar alternativas de superação das mesmas, o que se efetiva na relação com o outro; daí o papel mediador do professor entre o educando, o objeto de conhecimento e a realidade.

A autora coloca, ainda, que o professor deve desenvolver a dimensão humanística, buscando capacitar o futuro profissional, também como cidadão, considerando que o papel do docente deve ir além da produção científico-cultural. Ele deve ser capaz de contribuir para o desenvolvimento de habilidades, de atitudes e valores em seus alunos, além do desenvolvimento afetivo e emocional.

Rogers (1972), dentro de seu modelo de relacionamento interpessoal centrado no aluno, enfoca a relação professor-aluno como a criação de um clima que facilite a aprendizagem destacando dois aspectos: a autenticidade e o apreço ao aprendiz.

Quando um facilitador cria, mesmo em grau modesto, um clima de sala de aula caracterizado por tudo que pode empreender de autenticidade, apreço e empatia; quando confia na tendência construtora do indivíduo e do grupo; descobre que inaugurou uma revolução educacional. Sentimentos positivos, negativos, difusos, tornam-se uma parte de experiência de sala de aula. A aprendizagem transforma-se em vida, vida existencial (ROGERS, 1972, p. 115).

Rogers (1991, p.45) sinaliza que essa postura possibilita ultrapassar a barreira do profissional, atingindo a essência do seu ser, vislumbrando um caminho novo.

Afirma que:

[...] a partilha direta de sentimentos, preconceitos, medos, angústias e outros, ao mesmo tempo em que nos permite a identificação com o outro ser humano, nos possibilita a descoberta constante do potencial de vida que habita o nosso interior [...] compartilhar com o outro nossa essência, nos torna mais responsáveis na medida em que nos torna mais comprometidos.

Nosso interesse, portanto, é de tentar entender o trabalho do professor que se constitui no cotidiano, e que vai formando-o, transformando-o e refletindo no desenvolvimento pessoal e profissional de seus alunos.

Como dissemos anteriormente, não é possível exercer o trabalho docente como se nada ocorresse conosco. Todo professor se coloca diante do aluno, e revela com facilidade ou relutância sua maneira de ser e de pensar. Assim, não podemos escapar às apreciações dos alunos, e a maneira como eles nos percebem tem uma importância significativa no nosso desempenho.

Sabemos que não passamos despercebidos pelos alunos e, que a maneira como eles nos percebem pode nos ajudar no cumprimento do nosso fazer docente, ou seja, eles tem capacidade de perceber se temos uma opção democrática, progressista, ou uma prática reacionária, autoritária, elitista.

É preciso dizer também que, ao buscarmos conhecer os sistemas de operações e as vivências do professor no seu trabalho, estamos considerando, que os sistemas normativos, com os quais os homens convivem, possuem contradições, são fragmentados e reúnem uma gama infinita de pontos de vista; enfim, os sistemas normativos são fluidos e abertos, o que nos permite pensar que o sujeito possui possibilidades de ações que não são exclusivamente determinadas por seu contexto sócio-econômico.

Nesta perspectiva, cabe elucidar uma indagação feita por Alves (2000, p.16), em sua obra *Conversas com quem gosta de ensinar*, em relação ao professor x educador: Educadores, onde estarão? Em que covas terão se escondido?

Professores há aos milhares. Mas o professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança.

E responde:

Os educadores possuem uma face, um nome, uma “estória” a ser contada. Habitam num mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma “entidade” sui generis, portador de um nome, também de uma “estória”, sofrendo tristezas e alimentando esperanças (ALVES, 2000, p. 19).

A seguir abordaremos a questão do compromisso político e pedagógico, importantes na construção do trabalho docente.

- O compromisso político

Percebemos que o professor, ao estabelecer os objetivos do trabalho que desenvolve, os conteúdos a serem trabalhados e a metodologia de trabalho que adota, se posiciona diante da transmissão de conhecimentos e consolida uma intervenção na realidade, ou seja, o professor sempre estará fazendo um “ato” político, seja ele consciente ou não.

Entendemos que quando o professor tem conhecimento deste ato político, tal ato é organizado, intencional e consciente e que além do conhecimento dos conteúdos que ministra, ele conhece a realidade em que vive

e tem consciência da compreensão que tem do mundo, da visão que tem de homem, das condições concretas de trabalho para, desta maneira, conseguir transformar os objetivos propostos em realidade.

O ato político tem implicação ética que, por sua vez, é uma marca que distingue o ser humano, condição indispensável nas interações humanas de qualidade. Deve-se vivê-la em cada ato ou gesto. Na prática educativa, a postura ética é um elemento básico nas relações que se estabelece com os alunos. A ética deve ser decorrente da vivência de um sujeito em sua cultura e pode ser compreendida como um conjunto de princípios herdados pelos indivíduos enquanto membros de uma sociedade, que mostram a forma de ver o mundo, de vivenciá-lo emocionalmente, e de comportar-se dentro dele em relação a outras pessoas. O professor deve pautar-se na ética, ou seja, suas ações pedagógicas devem estar submetidas a valores e a regras, que dêem legitimidade moral a sua atuação. A ética, segundo Freire (1998), é contrária a ações discriminatórias de raça, de gênero, de classe, inseparáveis na prática educativa.

Segundo Vasconcelos (1994), o trabalho do professor revela, ainda, alguns tipos de objetivos, entre eles, os objetivos críticos contextuais, que se caracterizam por uma disposição em promover mudanças na maneira de pensar, sentir e agir do aluno e que contribuirão para a formação da consciência crítica e da formação da atitude política que todos devem ter.

Pimenta e Anastaciou (2002), colocam que ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas e conflituosas, mas eminentemente férteis, que se manifestam durante a travessia da docência. Os referidos autores reiteram que a atividade profissional de todo professor possui uma natureza política, isto é, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de transmissão e apropriação de saberes e modos de ação.

Além disso, os autores enfatizam que:

[...] o trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa a formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, o que implica escolhas, valores, compromissos éticos, etc. Significa então introduzir objetivos de natureza conceitual, procedimental e valorativa, em relação aos conteúdos da matéria que ensina; transformar o saber científico ou tecnológico em conteúdos formativos; selecionar e organizar conteúdos de acordo com critérios lógicos e psicológicos, em função das características dos alunos e das finalidades do ensino; utilizar métodos e procedimentos de ensino específicos, inserindo-os em uma estrutura organizacional em que participe de decisões e ações coletivas. Por isso, para ensinar, o professor necessita de conhecimento e práticas que ultrapassem o campo de sua especificidade (PIMENTA; ANASTACIOU, 2002, p.16).

Segundo Libâneo (1998), o processo de ensino e aprendizagem tem, então, como referência, o sujeito que aprende, seu modo de pensar, sua relação com o saber e como constrói e reconstrói conceitos e valores, ou seja, a formação de sujeitos pensantes implica estratégias de ensino para desenvolver competências do pensar e do pensar sobre o pensar.

Santos (1994) também alerta sobre a necessidade dos professores estimularem os alunos a aprenderem a pensar, possibilitando o pensamento dialético no plano epistêmico em função de formar não apenas profissionais com raciocínio autônomo, mas também crítico.

O trabalho do professor então, mais do que promover a acumulação de conhecimentos pelo aluno, cria condições de desenvolver a capacidade de colocar-se ante a realidade para pensá-la e atuar nela. Agrega-

se, portanto, em termos de um pensar crítico, a capacidade de problematizar, ou seja, de aplicar conceitos como forma de apropriação dos objetos de conhecimento a partir de um enfoque totalizante da realidade (LIBÂNEO, 1996).

Haber (1998, p. 151) em pesquisa que realizou com professores universitários relata “que não foi evidenciada nas representações dos professores a percepção do compromisso político, indispensável no processo educativo, que, por sua natureza, não é neutro”.

Ensinar exige convicção de que a mudança é possível. A mudança é difícil, mas é possível. A partir dessa informação não importa qual seja nosso público alvo: crianças, jovens, adultos, temos que ter a convicção de que é possível mudar.

Dessa maneira, constatamos com Freire (1998) que a prática educativa transformadora deve ser aplicada no cotidiano do professor, num exercício permanente, com vistas a criticar e avaliar as concepções e práticas tradicionais.

- O compromisso pedagógico

O compromisso pedagógico do professor, segundo Luckesi (1990), compõe o próprio compromisso profissional.

No que diz respeito ao ensino e à aprendizagem, Abreu e Masetto (1999), colocam que o trabalho do professor no ensino superior assenta-se sobre três aspectos principais: o conteúdo da área na qual ele é um especialista, sua visão de educação, de homem e de mundo e a habilidade e os conhecimentos que lhe permitam uma efetiva ação pedagógica em sala de aula.

Os autores decodificam o significado de “ensinar”: instruir, fazer, saber, comunicar conhecimentos ou habilidades, mostrar, guiar, orientar, dirigir, e apontam o professor como agente principal neste processo. Já o termo “aprender”, significa: buscar informações, rever a própria experiência, adquirir habilidades, adaptar-se a mudanças, modificar atitudes e comportamentos.

No processo de ensino e aprendizagem, várias tendências e manifestações pedagógicas permeiam essa prática educativa. Dependendo do contexto sócio-político dominante, prevalente em dado período, a relação pedagógica é centrada ora no professor, ora no aluno. Neste sentido, destacamos os movimentos educacionais que privilegiam o aluno como centro do processo ensino e aprendizagem.

No contexto de pedagogia crítica, proposta humanística na qual a educação está centrada no aluno, o processo de ensino e aprendizagem depende de como o professor se inter relaciona com o aluno, este enfatizado como um ser único e pessoal (MIZUKAMI, 1986).

É oportuno ressaltarmos que educador e educando, integram sistematicamente um mesmo processo, pois participam da mesma natureza histórica e social.

“Na relação educativa, dentro da práxis pedagógica, o educando é o sujeito que busca adquirir um novo patamar de conhecimentos, habilidades e modos de agir” (LIBÂNEO, 1994, p. 57).

O papel do professor é o de um grande mediador entre o individual e o social, entre aluno e a cultura social historicamente acumulada, garantindo o seu acesso ao saber escolar (LIBÂNEO, 1993).

A individualização do ensino deve ajustar a qualidade e a quantidade da ajuda pedagógica ao processo de construção do conhecimento. Os métodos de ensino não são bons ou maus, adequados ou inadequados em termos absolutos e sim em função do ajustamento às necessidades dos alunos.

A pedagogia crítico-social dos conteúdos, por sua vez, surge como uma corrente progressista, que valoriza a instrução enquanto processo de desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos e de viabilização das atividades de transmissão e assimilação de conhecimentos. Sugere uma ação pedagógica que visa modificar no ser humano o que é susceptível de educação. Do ponto de vista da pedagogia crítico social, o aluno é um ser educável, sujeito ativo do próprio conhecimento, mas também ser social, inserido no movimento coletivo de emancipação humana.

O registro das correntes e linhas pedagógicas que privilegiam o aluno como o centro do processo ensino e aprendizagem, permite pensar a realidade educacional em diferentes momentos históricos e sugere reflexões que, somadas, contribuem para que nós, professores, possamos atuar como mediadores e colaborar para o crescimento dos nossos educandos.

Conforme Luckesi (1994), a atividade pedagógica, quando tem o aluno como seu objetivo primeiro, requer uma permanente mediação crítica sobre o que se está fazendo, aqui incluídos o sentido, o significado e a finalidade.

Desta forma, o professor não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também se educa. Ambos assim se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos. Para Demo (2002, p. 47), “aprender é a maior prova da maleabilidade do ser humano, porque, mais que adaptar-se à realidade, passa a nela intervir. Sendo atividade tipicamente reconstrutiva de tessitura política, é também a maior prova do sujeito capaz de história própria”.

Consideramos importante dirigirmos nossa atenção para o trabalho que o professor desenvolve dentro da sala de aula, destacando características essenciais ao desenvolvimento da ação pedagógica.

Na ação, segundo assinala Arendt (2002), os homens mostram quem são, revelam efetivamente suas atividades pessoais e singulares, e assim apresentam - se ao mundo humano, enquanto suas identidades físicas são reveladas, sem qualquer atividade própria, na conformação singular do corpo e no som singular da voz. Esta revelação de “quem”, em contraposição a “o que” alguém é - os dons, qualidades, talentos e defeitos que alguém pode exibir ou ocultar – está implícita em tudo o que se diz ou faz.

Esta qualidade reveladora da ação vem à tona quando as pessoas estão com outras, isto é, na convivência humana. A autora alerta ainda que a instrumentalização da ação e a degradação da política como meio de atingir outra coisa, jamais chegaram a suprimir a ação, a evitar que ela continuasse a ser uma das mais decisivas experiências humanas.

Arendt (2002, p. 245), afirma que:

[...]os atos, mais que qualquer outro produto humano, tenham tão grande capacidade de perdurar constituiria motivo de orgulho para os homens se eles fossem capazes de suportar o ônus da irreversibilidade e da imprevisibilidade, das quais se origina a própria força do processo da ação. Mas como a humanidade sempre soube, isto é impossível. [...] os homens sempre souberam que aquele que age nunca sabe exatamente o que está fazendo; que sempre vem a ser “culpado” de conseqüências que jamais desejou ou previu., que, por mais

desastrosas e imprevistas que sejam as conseqüências do seu ato, jamais poderá desfazê-lo; que o processo por ele iniciado jamais termina inequivocamente num único ato ou evento [...].

Consideramos pertinente nos apropriarmos desses conceitos transpondo-os para a relação professor-aluno, no sentido de se constituir num momento ímpar de aprendizagem, cujo encontro entre as duas pessoas, se for genuíno e verdadeiro, pode se tornar significativo para ambas facilitando uma postura relacional mais saudável consigo mesmo e com o mundo.

Nós professores, nos encontramos cada vez mais compromissados e envolvidos na construção do saber aliado ao crescimento interior de cada um, o que vem reforçar nossa crença na necessidade de que os professores sejam capacitados para que possam promover a educação integral, contemplando a compreensão da pessoa humana, a partir de suas potencialidades. Só assim poderão ajustar-se a qualquer domínio do conhecer ou do fazer.

Diante do exposto, abordaremos os elementos que consideramos essenciais na construção do trabalho do professor: o amor, o cuidado, a linguagem e a ética.

§ **O amor** – O amor é o fundamento do social, entretanto, nem toda convivência é social (MATURANA,1998).

Diante dessa afirmação, consideramos que o amor é a emoção que constitui o domínio dos comportamentos em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social. Por isso, colocamos que o amor é a emoção que funda o social, pois sem a aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social. Neste considerando, sustentamos que não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato.

Podemos inferir assim, que a emoção fundamental que torna possível a história da hominização é o amor.

§ **O cuidado** – Boff (1999) fala sobre o saber cuidar. Confirma a ideia de que o cuidado é mais do que ação singular ou uma virtude ao lado de outras. É um modo de ser, isto é, a forma como a pessoa humana se estrutura e se realiza no mundo com os outros. Melhor ainda, é um modo de ser no mundo que funda as relações que se estabelecem com todas as coisas.

Quando dizemos ser-no-mundo não expressamos uma determinação geográfica como estar na natureza, junto com plantas, animais e outros seres humanos. Isso pode estar incluído, mas a compreensão de ser-no-mundo é algo mais abrangente. Significa uma forma de existir e de co-existir, de estar presente, de navegar pela realidade e de relacionar-se com todas as coisas do mundo.

Nessa co-existência e com-vivência, nessa navegação e nesse jogo de relação, o ser humano vai construindo seu próprio ser, sua autoconsciência e sua própria identidade.

Boff (1999, p. 95-96) referencia o modo de ser cuidado, afirmando emergir desse aspecto o processo de construção da realidade humana.

§ **A linguagem** – Autores como Chanlat (1996), Alves (2000) e Maturana (1998) referenciam sobre o humano e sua relação com a linguagem. Afirmam que o peculiar do humano não está na manipulação, mas na linguagem e no seu entrelaçamento com o emocionar, visto que é a condição de humano que lhe possibilita essa capacidade.

Para Chanlat (1996, p. 29), a construção da realidade e as ações que pode empreender o ser humano não são concebidas sem se recorrer a uma forma qualquer de linguagem. É graças à essa faculdade de expressas em palavras a realidade, tanto interior quanto exterior, que se pode aceder ao mundo das significações.

Ainda que habitualmente falemos da linguagem como um sistema de signos ou símbolos de comunicação, é necessário para entendê-la como um fenômeno próprio do ser vivo, compreendermos como surge o símbolo.

Entretanto, a linguagem se constitui efetivamente quando se incorpora ao viver, como modo de viver. Toda interação implica num encontro estrutural entre os que interagem, e todo encontro estrutural resulta num desencadilhamento ou num desencantamento de mudanças estruturais entre os participantes do encontro, conforme assinala Maturana (1998).

Diante do exposto, verificamos que estamos acostumados a considerar a linguagem como um sistema de comunicação simbólica, na qual os símbolos são entidades abstratas. Com efeito, a linguagem, sendo um fenômeno que nos envolve como seres vivos e, portanto, um fenômeno biológico que se origina na nossa história evolutiva, consiste num operar recorrente, em coordenações consensuais de conduta.

§ **A ética** – Ao abordarmos a questão da ética no presente estudo, queremos deixar claro que a nossa preocupação é com as conseqüências que nossas ações têm sobre o outro. É um fenômeno que tem a ver com a aceitação do outro e pertence ao domínio do amor, conforme vimos anteriormente.

Neste sentido, a ética não tem aqui um fundamento racional, mas sim emocional. As relações humanas acontecem sempre a partir de uma base emocional que define o âmbito da convivência. Por isso, a convivência de pessoas que pertencem a domínios sociais e não sociais distintos requer o estabelecimento de uma regulamentação que opera definindo o espaço de convivência como um domínio emocional declarativo que especifica os desejos de convivência e, assim, o espaço de ações que o realizam.

Diante do exposto, acreditamos que a consolidação de hábitos e disposições internas que visem o bem comum, requer um trabalho conjunto da sociedade e do indivíduo.

Se, por um lado o indivíduo busca auto-expressão, igualmente busca um grupo de pertença, busca sentir-se aceito por uma comunidade com a qual comunga seus anseios de crescimento e de compreensão.

Deste modo, a preocupação ética nunca ultrapassa a comunidade de aceitação mútua que deve existir. Por isso, temos que entender a educação como um fundamento ético, no qual, todos sejam legítimos. Temos que entender o ensino como uma unidade com um propósito comum dentro da qual o professor respeita a si próprio e respeita o aluno.

Concluimos com Freire e Shor (1996, p. 106) que abordam essa questão: Ensinar é, enquanto ensino, testemunhar aos alunos o quanto me é fundamental respeitá-los e respeitar-me são tarefas que jamais dicotomizei. Nunca me foi possível separar a aula em dois momentos, o ensino do conteúdo e a formação ética dos educandos. O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor.

Tão importante quanto a discussão dos aspectos aqui apresentados será também a contribuição deste estudo à comunidade acadêmica, que poderá contar com essas reflexões, em especial neste momento de intensas mudanças na maneira de ver o ser humano de uma forma integrada.

Vislumbramos, ainda, novas possibilidades de desdobramento das ideias aqui apontadas, no sentido de investir na formação profissional do professor universitário, fundamentada em princípios educacionais que ofereçam uma prática pedagógica com visão de totalidade, buscando implementá-la, com vistas a cumprir seu papel na integração da pessoa cada vez mais.

Referências

- ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. (1999). O professor universitário em aula. 8.ed. São Paulo: Cortez.
- ALVES, N. (1995) Formação do professor: pensar e fazer. São Paulo: Cortez.
- ALVES, R. (2000) Conversas com quem gosta de ensinar. Campinas: Papirus.
- _____. (2001).A alegria de ensinar. Campinas: Papirus.
- ANDRADE, M. A. R.A. (1996)A prática de ensino no curso de Serviço Social. 195 p. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- ARENDT, H. (1987) Homens em tempos sombrios. Trad. Denise Bottmenn. São Paulo: Companhia das Letras. Título original: Men in Dark Times.
- _____. (2002)A condição humana. 9.ed. rev. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária. Título original: The human condition. .
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. (2002) NBR 6023: Informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro.
- _____. NBR 10520: (2002) Informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro.
- _____. NBR 14724: (2002) Informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro.
- BARDIN, L. (1977)Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- BUBER, M. (1979)Eu e tu. São Paulo: Moraes.
- BUARQUE, C. (1994) A aventura da universidade. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra/UNESP.
- CHIZZOTI, A. (1992) O cotidiano e as pesquisas em educação. In: FAZENDA, I. Novos enfoques da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez.
- DELORS, J. et al. (2000) Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 4.ed. São Paulo: Cortez/UNESCO.
- DEMO, P. (1992) Participação é conquista: noções de política social participativa. São Paulo: Cortez.
- ENGLER, H.B.R.(2001) A categoria Homem/Trabalho nos cursos de Serviços Social do Estado de São Paulo.. 144 p. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca.
- FREIRE, P. (1981) Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P.; SHOR, I. (1996) Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- HABER, E.C. (1998) O trabalho do professor universitário: representações sociais de educadores na Universidade da Franca – UNIFRAN. 176 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca.
- HABERMAS, J. (1973) La technique et la science ideologie. Paris: Denóel.
- HELLER, A. (1989) O cotidiano e a história. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra.
- HOLANDA, A.F. (1998) Diálogo e psicoterapia: correlações entre Carl Rogers e Martin Buber. São Paulo: Lemos.
- KUHN, T.S. (1987) A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Nova Perspectiva.
- LIBÂNEO, J.C. (1993) Democratização da escola pública. São Paulo: Loyola.
- LUCKESI, C. (org.) (1994) Fazer universidade: uma proposta metodológica. São Paulo: Cortez.
- _____. (1990) Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez.
- MARTINELLI, M. L. (1978) Modelos de ensino de Serviço Social: uma análise crítica. São Paulo: Cortez e Moraes.
- MARX, K. (1978) Os pensadores. 2.ed. São Paulo: Atlas.
- MATURANA, H. (1998) Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: UFMG.
- MINAYO, M. C. S. (199) Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis/RJ: Vozes.
- NÓVOA, A. (1992) Os professores e sua formação.Lisboa: Dom Quixote.
- PERRENOUD, P. (1993) Práticas pedagógicas, profissão docente e formação.Perspectivas sociológicas.Lisboa: Dom Quixote.
- PIMENTA, S.G. e ANASTACIOU, L. (2002) G.C. Docência no Ensino Superior. São Paulo; Cortez.
- ROGERS, C. R. (1972) .Liberdade para aprender. 2.ed Belo Horizonte: Interlivros.
- _____. (1991) On becoming a person. Trad. Manuel J. C. Ferreira. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes,
- _____. (1992) Terapia centrada no cliente. São Paulo: Martins Fontes.
- RUDIO, F.V. (1999) Orientação não diretiva na educação, no aconselhamento e na psicoterápica.13.ed. Petrópolis: Vozes.
- SANTOS, M.E.V.M. (1994) Área escola/escola: desafios interdisciplinares. Lisboa: Livros Horizontes
- SEVERINO, A. J. (1994) Filosofia da educação: construindo a cidadania. São Paulo: FTD.
- SCHWARTZ, Y. (1997) Reconnaissance del travail: por une approche ergologique. Paris: Puf.
- TEIXEIRA, A. S. (1971) Pequena introdução à Filosofia da Educação: a escola progressiva ou a transformação da escola. 6.ed. São Paulo: Nacional.
- TRIVIÑOS, A.N.S. (1992) Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas.

VASCONCELOS, C.S. (1994) Construção do conhecimento em sala de aula. 2.ed. São Paulo: Libertad,
Centro de Formação e Assessoria Pedagógica.

Educação Continuada e Desenvolvimento Emocional do Professor Universitário

Ilza Martins Sant Anna; Teresa Cristina G. Pereira da Silveira; Marília Martins Sant Anna; Andre Stein da Silveira⁵

Resumo

O presente estudo tem por propósito a conscientização do professor universitário da indissociabilidade teórica, prática, experiencial e, conseqüentemente, das noções de educação continuada e desenvolvimento emocional. Estas noções se constituem por conceitos que interagem e expressam uma ação comportamental de acordo com a compreensão que cada indivíduo possui de sua realidade. Admitindo a importância da visão que cada educador concebe sobre sua postura emocional e atualização profissional, como elementos que configuram e produzem identidade pessoal, cultural e social, contribuindo para uma melhor qualidade de vida é que se realizou a presente investigação. A reflexão do grupo interdisciplinar, visto que participaram do estudo um psicólogo, um pedagogo, um contador e um economista, todos docentes no ensino superior e com vasta experiência nas atividades docente e administrativa, foi acrescida de fundamentos teóricos e de recortes de tese de doutorado de dois dos autores. A investigação permitiu, pelas vivências e interdisciplinaridade, uma oportunidade e probabilidade de confirmação de que a formação continuada e desenvolvimento emocional garantirão ganhos de eficiência na qualidade de vida e formação profissional. Além dessa relevância, a justificativa deste estudo também se ampara nos estudos desenvolvidos por Marin (2000), Nogueira; Rodrigues; Ferreira (1990), Perrenoud (1993); os quais procuram validar os desenvolvimentos teóricos da literatura por meio da realização de pesquisas no âmbito da realidade profissional e educacional. Da amostra sobre desenvolvimento emocional participaram 279 professores na faixa etária dos 40 aos 75 anos da rede privada de ensino universitário do Estado do Rio Grande do Sul, e 10 professores convidados a participar de um instrumento autobiográfico (2012). Os dados sobre educação continuada teve como população alvo professores de uma instituição privada de ensino Superior e a amostragem teve sua representatividade por educadores de seis diferentes cursos (pedagogia, letras, história, matemática, contábeis e administração) os mesmos participaram de entrevistas semiestruturada. Os entrevistados foram em número de vinte e um. A Metodologia baseou-se na triangulação de dados considerando que a pesquisa foi quanti-qualitativa, exploratória, descritiva, sendo utilizado levantamento de dados e narrativas de vida. A análise dos dados coletados foi realizada através da técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin e resultou em três categorias as quais são: Educação Emocional, Motivação Humana e Qualidade de Vida. O resultado do estudo mostrou uma categoria comprometida, aberta a novos conhecimentos e com interesse numa aprendizagem continuada. Demonstrou também serem profissionais que buscam o autodesenvolvimento e uma digna qualidade de vida.

Palavras-chave: Desenvolvimento Emocional. Profissão Professor Universitário. Qualidade de Vida. Educação Continuada.

⁵ FAPA - Faculdade Porto-Alegrense e UNILASSALE E PUCRS

1 Introdução

No mundo do trabalho, bastante competitivo, as pessoas são cada vez mais exigidas em todas as suas potencialidades e em toda a sua fase produtiva da vida laboral. Deve ser melhor em tudo e ainda estar atualizado em todas as tecnologias pertinentes às funções exercidas. Os desafios são inúmeros, mas não basta apenas o aprimoramento teórico. É preciso, também, que a teoria ajude a entender os sentimentos que passam pelo interior das pessoas e se misturam com as suas vivências, valores e crenças, e seus ciclos de vida. Assim, é necessário olhar para a Educação Emocional do professor universitário e prepará-lo, ao longo da vida, para as etapas ou as mudanças de rotinas que seguem constantes, embrenhadas em um mundo desafiante, no qual as exigências da sociedade contemporânea fazem com que trabalho e vida pessoal se mesquem de forma uníssona.

A qualidade de vida depende não só das condições físicas do indivíduo, mas, também, do equilíbrio emocional com que ele enfrenta pressões e adversidades. Na medida em que a carreira profissional é prolongada pelo aumento na expectativa de vida, maior será a necessidade do equilíbrio emocional, principalmente pelas pressões deste mundo em constante mudança, interações com culturas diferentes, concorrência acirrada nos negócios, necessidade de autoconhecimento e autogerenciamento e trabalhos cada vez mais compartilhados.

Na expectativa de contribuir com uma proposta reflexiva, para uma formação continuada, condizente com uma postura que viabilizasse a conscientização pelo professor universitário da integração, interação e indissociabilidade do saber teórico, experiencial e, importância do envolvimento da aprendizagem com a emoção, buscou-se subsídios em artigos elaborados por pesquisadores-educadores que manifestam apoio e reconhecimento da validade da educação continuada e qualidade de vida.

Dentre os artigos consultados que alertam que a educação continuada se faz indispensável pela sua própria natureza de necessidade de conhecimento e fazer do ser humano, como ações práticas que continuamente se transformam identifica-se Portal e Franciscone (2007) que abordam: Contribuições da educação continuada na construção da inteireza dos docentes da educação superior; Gatti (2008), com a temática Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década; e Programa de Formação Continuada para docentes do ensino superior da UNIVALE: um balanço de sua atuação que sinaliza a relevância da questão, conforme o olhar de Neitzel, Ferri e Leal (2007).

A partir desses estudos foi estabelecido o eixo contextual, se processou a abordagem e direcionamento da atenção para a relevância da educação continuada, e para o desenvolvimento emocional, percebendo-se ganhos de eficiência na qualidade de vida e formação profissional, como compromisso de atualização e adequação da realidade.

No estudo do desenvolvimento emocional do professor universitário que deriva, principalmente, da necessidade de preparo para a etapa posterior à metade da vida, como, por exemplo, a aposentadoria, os novos desafios de convivência, os conflitos de gerações, e a lacuna de sua própria continuidade educacional (pessoal e profissional) que pode começar a existir. Buscou-se, assim, desenvolver a pesquisa com 279 professores na faixa etária dos 40 aos 75 anos da rede privada de ensino universitário do Estado do Rio Grande do Sul, e 10 professores convidados a participar de um instrumento autobiográfico, na área emocional aliada à da educação, para identificar se o professor deixa ao acaso ou se prepara para enfrentar

emocionalmente uma nova etapa, ou tenta resolver sozinhas essas questões, muitas vezes comprometendo a sua qualidade de vida.

Num olhar voltado para educação continuada e buscando esclarecer quais motivos levaram os professores doutores desejarem esta titulação é que foram selecionados dados representativos e contextualizados do panorama em que atuam. Procurou-se identificar a presença da formação contínua no aperfeiçoamento profissional dos professores e, ainda, identificar os motivos que levaram os professores a busca de atualização.

2 Referencial teórico

2.1 Desenvolvimento Emocional

O desenvolvimento emocional do adulto está, de certa forma, agregado às experiências passadas, ao presente e às perspectivas futuras, e desenvolver-se significa, além das conquistas materiais, o crescimento pessoal, profissional e emocional.

Desenvolver-se emocionalmente significa principalmente aprender a relacionar-se com o outro, que segundo Goleman (1995), exige o amadurecimento de duas aptidões emocionais: o autocontrole e a empatia; como também é importante salientar que a forma em que as pessoas expressam seus sentimentos constitui-se numa competência social muito importante.

Na continuidade pela busca da qualidade de vida, Mosquera e Stobäus (1984) defendem a educação para a saúde e que cada pessoa desenvolveria o seu próprio potencial, o seu próprio esquema de saúde e que cada ser humano seria também responsável pelo seu próprio desempenho.

O processo educativo interfere no potencial de desenvolvimento emocional.

A educação emocional é um processo educativo contínuo e permanente, posto que deve estar presente ao longo de todo o currículo acadêmico e na formação permanente ao longo de toda a vida do ser humano. A educação emocional está atrelada ao ciclo vital. Ao longo de toda a vida, pode haver conflitos que afetem o estado emocional e que requeiram uma atenção psicopedagógica (BISQUERRA, 2008).

Casassus (2009), ainda assevera que os professores são apenas guias que dão mapas, criam as condições e dão orientações para facilitar a aprendizagem, mas o trabalho de compreender é um trabalho pessoal de cada um, criança ou adulto.

Mosquera (2004) acrescenta que conhecemos bastante a respeito da infância e da adolescência e começamos a entender um pouco melhor a problemática da Vida Adulta e do Envelhecimento. Não podemos ignorar que os seres humanos aprendem durante toda a vida, desenvolvem suas habilidades, elaboram conceitos cada vez mais sofisticados de acordo com seus estímulos sociais. Uma constante busca por conhecimento da idade adulta irá permitir ações preventivas capazes de possibilitar melhores condições para trabalhar e para viver os ciclos de vida.

O aumento da expectativa de vida gera incertezas, novas exigências e novos olhares se fazem necessários. Estamos vivendo mais e, em meados de 2030, supõe-se que viveremos aproximadamente 120 anos. O quanto sabemos sobre viver mais? Provavelmente a idade adulta será estendida, por isso novos modos de vida e de viver serão necessários. Schaie e Willis (2003) definiram a maturidade como o período que

começa aos 35-40 anos e termina entre os 60-65 anos, reconhecendo a ampla variedade de atitudes e condutas que existem em nossas culturas.

O processo de aprendizado constante e novos hábitos e maneiras de fazê-los estão surgindo a todo o momento; o processo de amadurecimento vem, principalmente, com etapas de vidas passadas em conjunto com a experiência trazida. Resistências estão sendo quebradas e novos métodos estão ganhando notoriedade em tempos de mudanças e criações de novos estilos de junção entre viver mais e o bem viver.

2.1.1 A Profissão do Professor Universitário

Para ser professor, é preciso ter dedicação, dom, missão e conhecimento técnico.

Portal (2008, p.83) relaciona unidade universal, espiritualidade, verdade interior ao SER professor e assim se expressa:

Ser professor está hoje a exigir um novo perfil, uma nova postura, caracterizada por uma atitude: proativa, crítica, empreendedora, com habilidades de socialização, facilidades em trabalhar em e com equipes, num imperativo trazido pela planetarização, globalização, pelo conectar-se em um processo de interdependência, de colaboração, de cooperação, de interatividade que desafie a hiperespecialização, que limita, restringe, separa e fragmenta, impedindo de ver o global e onde o essencial se dilui, fechando-se em si mesmo.

Cunha (2010, p.330) apresenta o conceito de Ser Professor na perspectiva de Freire:

[...]Para Freire a docência se constrói, pois a condição de tornar-se professor se estabelece em um processo, não apenas a partir de uma habilitação legal. Envolve a consciência da sua condição em ação. Diz Freire, refletindo sobre a sua trajetória que ser professor tornou-se uma realidade para mim depois que comecei a lecionar; tornou-se uma vocação depois que comecei a fazê-lo.

Segundo Flores e Simão (2009, p.8), ensinar implica a “aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos”, mas também pressupõe um “processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações e nas instituições em que se trabalha”. Nesse sentido, o conteúdo, a forma e os propósitos das oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional de professores devem refletir a complexidade do ensino, a fase da carreira em que se encontram, a sua biografia pessoal, os contextos nos quais trabalham, etc.

Para pesquisar, entender e até mesmo sugerir, no futuro, interferência na profissão do professor universitário se faz necessário um olhar mais abrangente para o mesmo, vê-lo como trabalhador no sentido de entender melhor qual o seu campo de atuação, qual o seu público e a qual tipo de instituição ele pertence e, também, vê-lo, principalmente, como pessoa, suas expectativas, seus sonhos, suas limitações e potencialidades.

A docência, por tanto, envolve o professor em sua totalidade: sua prática é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso com si mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação. Essas considerações indicam que ela necessita ser estudada sob a ótica de quatro dimensões, distinta, mas relacionadas: dimensão pessoal, dimensão prática, dimensão conhecimento profissional e dimensão contextual (GRILLO, 2008, p. 58).

Mosquera (1978, p. 90) diz que “[...] ao pensarmos o que seja um professor, não podemos deixar de considerar que ele é, primeiramente, um ser humano com seus potenciais energéticos, suas ideias, estruturas mentais e limitações”.

Ainda, de acordo com Mosquera (1978), como professores, envolvemo-nos em relações com alunos, e não temos escolha sobre essa circunstância. Se estamos frustrados por condições de nossa vida pessoal ou profissional, não somente nós mesmos sofremos as consequências de nossa frustração, mas também nós as infligimos aos nossos alunos.

Portanto, novos olhares, novo pensar sobre a profissão de professor universitário se faz necessário.

Ainda hoje, permanece a tradição do ensino universitário. Segundo Pachane (In: ISAIA; BOLZAN, 2009, p. 249):

[...] é possível observar que a formação, exigida do professor universitário, tem sido restrita ao conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada, sendo este conhecimento prático – decorrente do exercício profissional ou teórico/ epistemológico – proveniente do exercício acadêmico.

Pode-se também acrescentar que o professor universitário tem uma profissão solitária, sendo pouco compartilhado o seu trabalho, quer com parceiros de disciplina ou grupos multidisciplinares e de apoio ao mesmo.

Segundo Pachane (In: ISAIA; BOLZAN, 2009, p. 121-122),

[...] ao trabalharmos com a ideia de que a docência superior envolve um processo em que o devir e o transformar-se são componentes inerentes, a noção de trajetória/percurso impõe-se. Nesse sentido, entendemos que os professores universitários, ao longo de seu processo de constituição docente, transitam por porções de tempo que vão se sucedendo ao longo de suas vidas.

Hué (2008, p. 46) é bastante crítico ao analisar o papel do professor e a aplicabilidade de seus conhecimentos, considerando sua inserção na sociedade,

[...] o professor, mesmo com um debate aberto, se reduz ao manejo de conhecimentos científicos e técnicas pedagógicas, e tudo isto está relacionado à capacidade de analisar e de oferecer soluções políticas para um desenho de troca do sistema educativo.

2.2 Educação Continuada

A Educação continuada encontra apoio na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que registra no artigo 43 a finalidade da Educação Superior, da qual se destaca: Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito crítico e reflexivo; Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração (BRASIL, 2002).

Considerando os grandes avanços da tecnologia e a forma acelerada com que as inovações acontecem no mundo de hoje não basta, como ocorria em tempos passados, um acúmulo de conhecimentos teóricos, torna-se necessário ir além, é preciso transcender, teoria e prática estão comprovadamente interligadas e

atuam como fonte inspiradora para que novos eventos se criem e concretizem. O professor não mais é, apenas, instrumento de informação, este papel está á cargo do computador, da internet, da rádio, enfim, dos meios de comunicação, o compromisso do aprendiz ultrapassa os limites do comportamento passivo de ouvinte. Segundo Demo (2009, p. 110-111), “na prática, as novas tecnologias não destronam o professor; ao invés, encontram seu lugar mais adequado, realçando a nobreza da função maiêutica e autopoética. [...] No fundo, as novas tecnologias rendem-se à maior tecnologia jamais inventada na espécie humana: aprender bem”.

Admitindo que a autoimagem é modelada pela relação com os outros e, que a atividade do profissional, se efetua por relação de troca com seus pares, a competência para refletir com grandes ou pequenos grupos, o saber ouvir, o estar preparado para dialogar, contestar com sabedoria e equilíbrio, partilhar com pessoas de culturas e ideias diferentes, aceitar opiniões que contradizem as suas são atributos que precisam marcar presença no contexto formativo. É preciso lembrar: ninguém educa a si mesmo, todos nos educamos em comunhão. (FREIRE, 1970).

Segundo Zeichner (1993), os professores são profissionais que devem desempenhar um papel ativo na formulação dos propósitos e objetivos de seu trabalho.

Ainda, segundo Zeichner (1993, p.17),

o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo de outros professores) é, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão. Reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga por toda a carreira do professor[...].”

Como se pode constatar Zeichner (1993) da grande valor a postura reflexiva do professor, é sabido que a preparação para a nova era requer um profundo desejo de mudar e nossa transformação só será bem sucedida se nossa forma de ser e fazer, aceitar e implantar em nossa mente dispositivos de atualização e revisão, criando novos referenciais de vida pessoal, profissional, social, cultural, inclusive familiar. Todos esses fatores não podem ser implantados, impostos de fora para dentro, o discernimento, a crítica, a escolha, a incorporação dos novos referenciais ocorrem no interior de cada pessoa, o saber pensar é também um aprendizado que precisa ser explorado.

Dentre os educadores que tratam e apoiam a Escola Reflexiva e Educação Continuada se situa Alarcão (2001, p.13), que assim se manifesta: “falaremos então de uma nova forma de estar na profissão e de viver a profissão assumindo que, perante a imprevisibilidade, a constante mudança e a exigência dos contextos de atuação, a formação ao longo da vida surge como um imperativo inquestionável”.

Conforme Perrenoud (1993), a formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica.

Três vertentes tem permeado os estudos referentes a educação continuada, a primeira alerta para a necessidade da continuidade da formação de profissionais, a segunda se reporta às ações e processos vivenciados no interior das Instituições de Ensino e por último a vertente que visa, de forma abrangente a melhoria da qualidade das atividades nessas Instituições (MARIN, 2000).

A educação é uma arte, uma técnica, uma interação e outras muitas coisas, porém é também a atividade pela qual prometemos às crianças e aos jovens um mundo sensato no qual devem ocupar um espaço que seja significativo para si mesmo. Não obstante, essa promessa não pode ser o resultado final de um processo de produção: não se produz sentido como se produz bens de consumo ou instrumentos de destruição. Por isso, esta promessa de sentido deve cumprir-se constantemente e manter-se cada dia no encontro com o outro (TARDIF, 2004).

Com relação às competências, Le Boterf (2003, p. 11) afirma que:

O que o mercado de trabalho vai solicitar são profissionais que fazem uso dos recursos de sua personalidade. O que buscam os assalariados é uma nova identidade profissional, que dê sentido aos saberes e às competências que adquirem e que aumente suas chances de empregabilidade. A competência individual ou coletiva é uma abstração, certamente útil, mas uma abstração. Somente as pessoas existem. Refletir sobre o que deve caracterizar o profissional dos anos vindouros é não apenas considerar a necessidade do retorno do sujeito, mas também contribuir para ela. [...] O profissional reconhecido como competente é aquele que sabe agir com competência.

Terzi (1998) acredita que a capacitação favorece uma maior autonomia no desempenho do papel das lideranças no interior da escola. Nesse contexto,

A formação continuada implica valorização profissional, combate ao isolamento e reflexão constante sobre a prática, combinando momentos de ação com ajuda direta e momentos de autonomia e aplicação dos conhecimentos apropriados.

A ousadia da ação em educação e o diálogo frequente sempre favorecem a criticidade necessária para que mudanças em patamares mais elevados conduzam a melhoria na qualidade do ensino (TERZI, 1998, p. 46).

Segundo Claxton (2005), os empregos não são mais para toda vida, uma vez que a nova era é irreversivelmente empresarial. As pessoas eram preparadas para estudar, adquirir uma profissão e a exercia até se aposentar. Porém, hoje, estas devem estar preparadas para se reexercitarem, talvez várias vezes no decorrer de suas vidas profissionais. Os profissionais precisam investir na educação continuada, pois, além de acompanhar as mudanças na sociedade, as mudanças na natureza do trabalho, precisam de um conjunto de habilidades práticas de aprendizagem, atingindo o âmago da identidade humana.

3 Metodologia

O objetivo do presente estudo se constituiu em investigar a realidade dos professores de Instituições de Ensino Superior quanto à formação continuada e quanto ao desenvolvimento emocional e suas consequências na qualidade de vida de adultos. Para isto, a metodologia utilizada quanto ao objetivo foi uma pesquisa descritiva, procurando analisar e descrever o comportamento dos docentes. Quanto à abordagem do problema foi a do tipo qualitativa. Dentro do contexto qualitativo, pode-se considerar de acordo com Richardson (1999, p. 80 apud BEUREN, 2012, p. 91) que “os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais”. O método qualitativo difere, em princípio, do quantitativo à medida que não emprega um instrumento estatístico como

base do processo de análise de um problema, permitindo uma análise mais profunda e entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Da amostra sobre desenvolvimento emocional participaram 279 professores na faixa etária dos 40 aos 75 anos da rede privada de ensino universitário do Estado do Rio Grande do Sul, e 10 professores convidados a participar de um instrumento autobiográfico (2012). Os dados sobre educação continuada teve como população alvo professores de uma instituição privada de ensino Superior e a amostragem teve sua representatividade por educadores de seis diferentes cursos (pedagogia, letras, história, matemática, contábeis e administração) os mesmos participaram de entrevistas semiestruturada. Utilizou-se a amostra não probabilística intencional. As entrevistas foram realizadas em março de 2013, em número de vinte e um. A Metodologia baseou-se na triangulação de dados considerando que a pesquisa foi quanti-qualitativa, exploratória, descritiva, sendo utilizado levantamento de dados e narrativas de vida. A análise dos dados coletados foi realizada através da técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin e resultou em três categorias as quais são: Educação Emocional, Motivação Humana e Qualidade de Vida.

4 Análise dos resultados

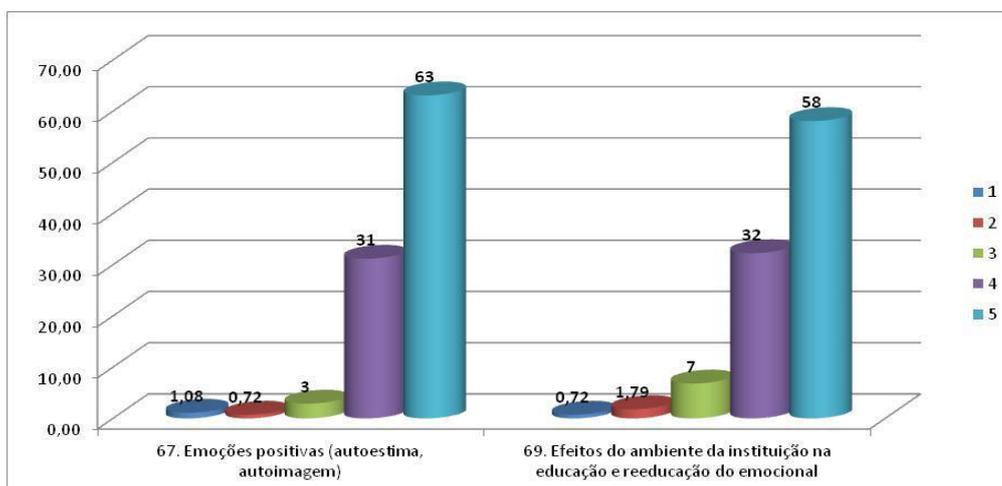
A pesquisa realizada, tanto através do questionário como do instrumento autobiográfico, comprova que os temas desenvolvimento emocional, motivação humana e qualidade de vida são de vital importância para os professores universitários.

A tese A Qualidade de Vida e o Desenvolvimento Emocional do Professor Universitário apresentou três categorias: Educação emocional, motivação humana e qualidade de vida, e em cada uma delas subdividas em mais três subcategorias, Profissional, Pessoal e Aprendizagem continuada. Do universo da pesquisa foram selecionados os resultados da subcategoria Aprendizagem continuada, das três categorias Educação emocional, motivação humana e qualidade de vida, que se apresentam a seguir.

Foram elencadas pelos docentes, numa escala de 1 a 5 pelo grau de importância as questões de maior relevância na aprendizagem continuada. Todas as três questões foram consideradas muito relevantes com frequência acima de 90% para as escalas 4 e 5, conforme demonstram os Gráficos 1, 2 e 3:

No item emoções positivas (autoestima, autoimagem), conforme Gráfico 1, a frequência marcada nas escalas 4 e 5 chegou a 94% e no item efeitos do ambiente da instituição na educação e reeducação do emocional este percentual chegou a 90%, mostrando o quanto esses itens são representativos para os professores pesquisados.

Gráfico 1. Questões da Categoria Educação Emocional, subcategoria Aprendizagem Continuada e frequências na escala de 1 a 5

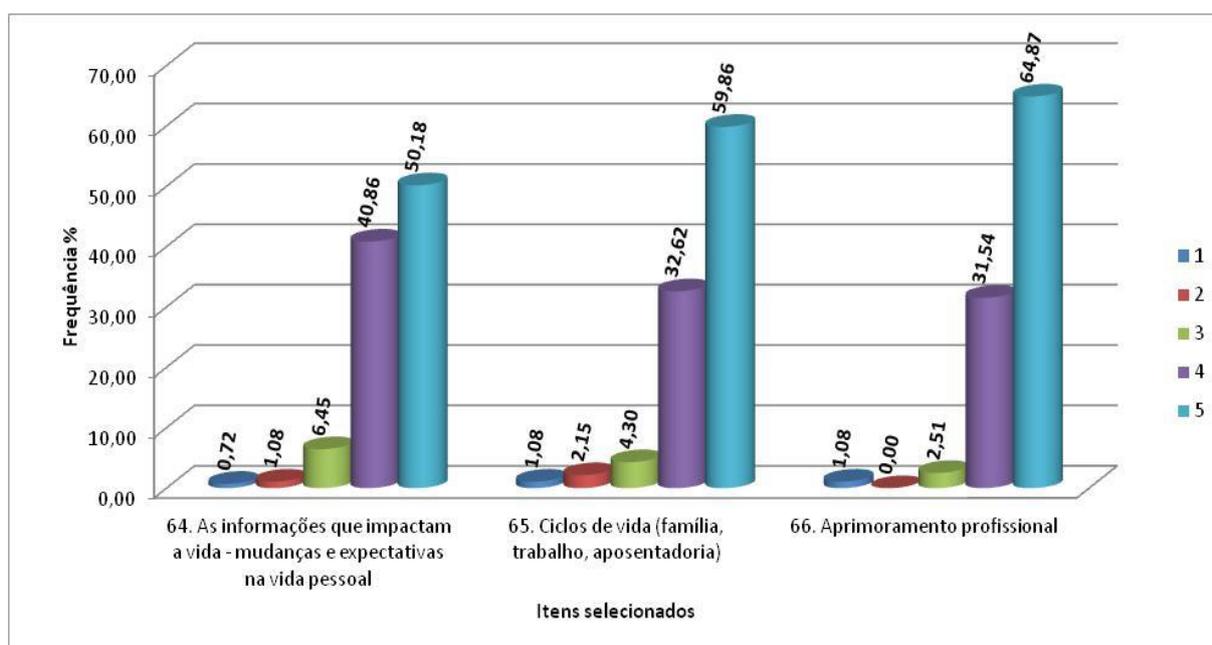


Fonte: O autor (2012).

Destaca-se que todas as questões relacionadas a categoria Motivação Humana, subcategoria Aprendizagem Continuada são representativas para os professores podendo-se comprovar pelos índices percentuais de 91,04% referentes as informações que impactam a vida – mudanças e expectativas na vida pessoal; pelos 92,48% direcionados ao ciclos de vida (família, trabalho, aposentadoria); e cabe destacar o aprimoramento profissional como o item de maior relevância com escalas 4 e 5 com frequência de 96,42%.

O aprimoramento profissional proporciona maior segurança no desempenho das atividades docentes e, por consequência, melhora sua motivação.

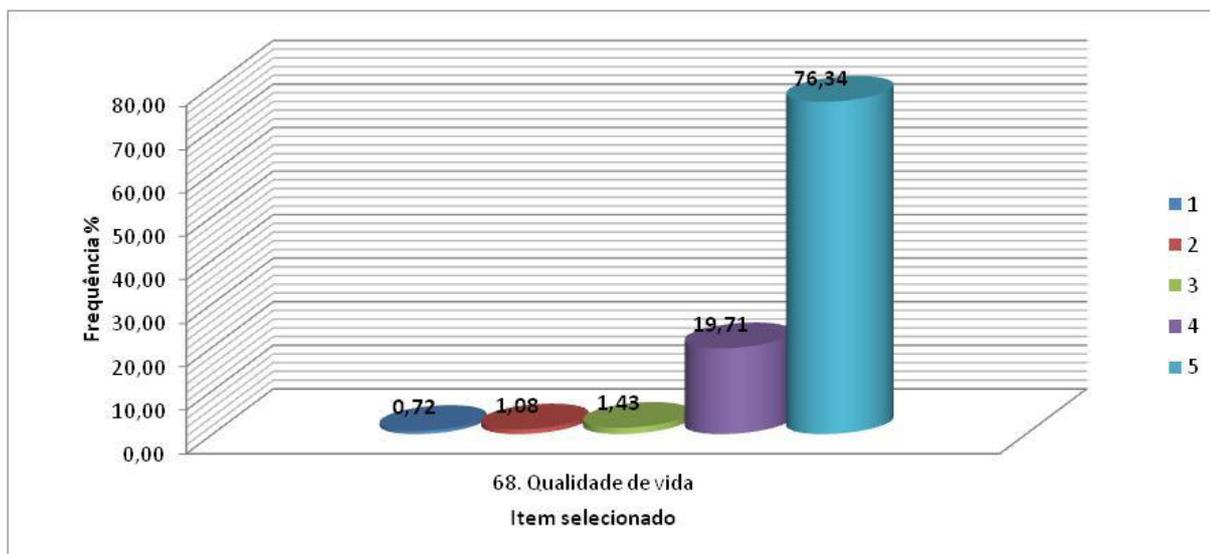
Gráfico 2. Questões da categoria Motivação Humana, subcategoria Aprendizagem Continuada e frequências na escala de 1 a 5



Fonte: O autor (2012).

A questão sobre o saber mais sobre qualidade de vida foi considerada muito importante pelos professores pesquisados. A frequência de marcação na escala 4 e 5 somam 96%, demonstrando ser um item de muita relevância, conforme o Gráfico 3.

Gráfico 3. Questões da categoria Qualidade de Vida, subcategoria Aprendizagem Continuada com frequências na escala de 1 a 5 (mais importantes)



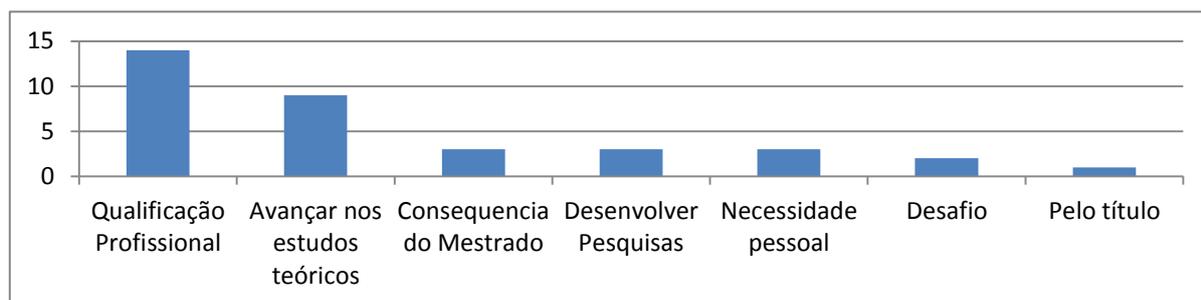
Fonte: O autor (2012).

Tendo como problema deste estudo se o desenvolvimento emocional interfere positivamente na qualidade de vida de adultos médios em diante, professores universitários, pode-se concluir que a disposição em aprender e o grau de importância dado a grande maioria dos itens que compuseram as categorias educação emocional, motivação e qualidade de vida, esclarecem que existe sim, uma disposição de busca positiva pela qualidade de vida.

Os quadros a seguir demonstram os resultados das entrevistas feitas aos docentes com titulação de Doutor de uma instituição privada de ensino Superior e a amostragem teve sua representatividade por educadores de seis diferentes cursos (pedagogia, letras, história, matemática, contábeis e administração) os mesmos participaram de entrevistas semi-estruturada. As entrevistas foram realizadas em março de 2013, num total de 21, sendo 6 do sexo masculino e 15 do sexo feminino; identificou-se um responde como menos de 30 anos, 7 de 31 a 40 anos, 4 de 41 a 50 anos e 9 como mais de 51 anos.

Identificou-se que a titulação obtida pelos professores apresenta uma coerência significativa nos níveis de graduação, mestrado e doutorado e, ainda, com a disciplina que lecionam, pois apenas um dos respondentes possui graduação na Educação e optou pelo Mestrado e Doutorado em Letras.

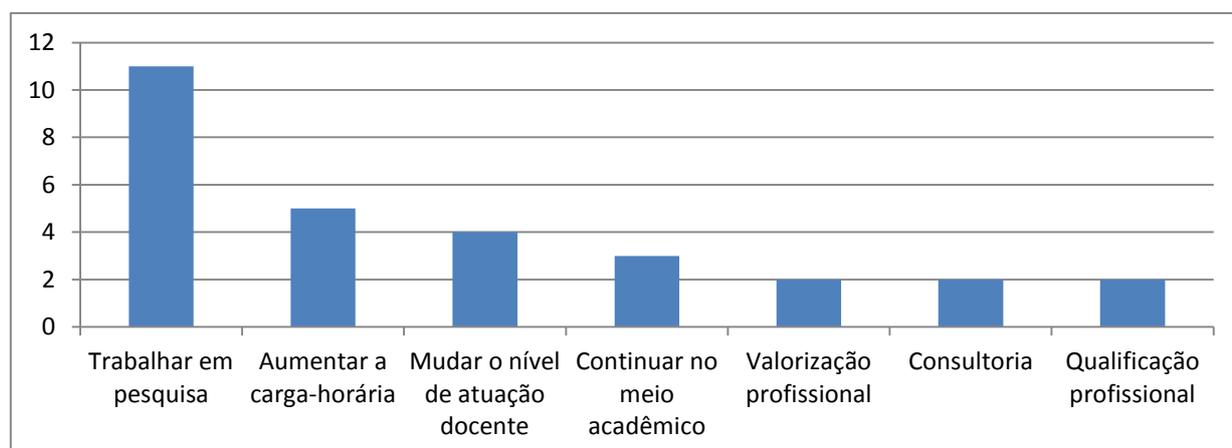
Quadro 1 Porque decidiu fazer o doutorado



Fonte: Dados da pesquisa (2013)

Pode-se considerar a decisão de cursar o doutorado como fator de conscientização da importância da formação continuada, pois, dentre as respostas livres, destacam-se que 67 por cento dos respondentes levaram em consideração a necessidade de qualificação profissional como processo contínuo e 43 por cento pela necessidade de avançar nos estudos teóricos, acrescidos da busca de aprofundar conhecimentos.

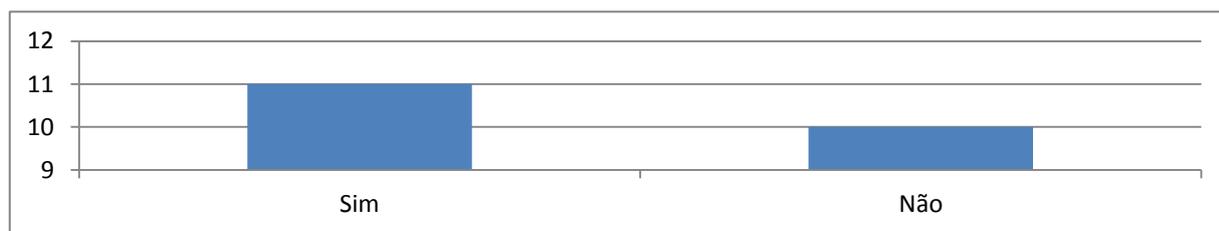
Quadro 2 Expectativa profissional após o Doutorado



Fonte: Dados da pesquisa (2013)

Quanto à expectativa profissional após a conclusão do Doutorado é gratificante diagnosticar o interesse de 52 por cento dos respondentes em trabalhar em pesquisas acadêmicas, pois é através desta que ocorrerão inovações e contribuições pra a renovação da sociedade, para o bem estar de todos.

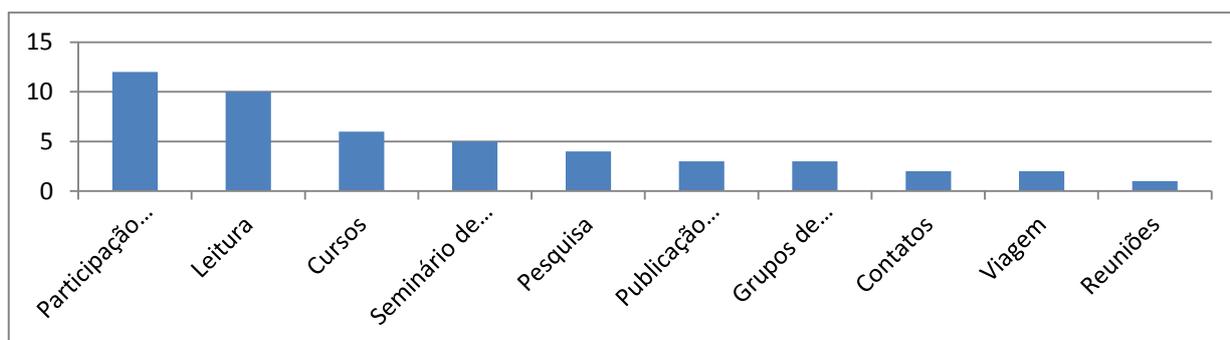
Quadro 3 Contribuição do plano de carreira na decisão de cursar o Doutorado



Fonte: Dados da pesquisa (2013)

As respostas equivalentes, 52 por cento responderam sim e 48 por cento não, quanto à contribuição ou não do plano de carreira como motivação para fazer o doutorado revelam que este consiste em fator prioritário, mas que outros fatores foram considerados nesta decisão.

Quadro 4 Tipo de atualização para aperfeiçoamento profissional



Fonte: Dados da pesquisa (2013)

Os respondentes estão buscando o aperfeiçoamento profissional através da participação em Congressos, Encontros, Simpósios, Seminários (57 por cento) e da leitura (48 por cento), revelando a importância da formação continuada, pois estas modalidades buscam estabelecer uma ligação entre estudos acadêmicos e aplicações práticas, possibilitando aos participantes conhecer mais profundamente os diversos enfoques dos estudos, além de, proporcionar a interação da comunidade acadêmica, pesquisadores, professores e estudantes, representando um meio de divulgação da produção técnico-científica.

Conclusão

As reflexões sobre educação continuada e formação emocional embasados em teses, referencial teórico, questionários, histórias de vida, foram contextualizadores pontuais que permitiram clarificar as necessidades e responsabilidades dos atores envolvidos, ou seja, dos professores universitários.

Das conclusões pode-se destacar primeiramente, as Instituições de Ensino e os professores universitários têm responsabilidade e comprometimento com uma dedicação constante e contínua, quanto à atualização dos conhecimentos, busca de novas ideias e compreensão sobre a realidade atual. É de fundamental

importância, o reconhecimento, por parte do professorado de que são educadores e, portanto que sua atuação profissional deve ir além do mero conhecimento técnico não se limitando, pois, exclusivamente, a receber e cumprir, passivamente, instruções vindas de fora sem uma profunda reflexão crítica.

Em segundo lugar torna-se necessário o estabelecimento de processos individuais e coletivos voltados para significados emocionais, responsáveis pela harmonia individual e grupal nas Instituições, bem como evidências que contribuam para a realização plena do profissional.

E por último, é importante reconhecer que é atribuição da Universidade voltar-se para a implantação de processos qualitativos que correspondam às exigências sociais e educativas dos professores universitários, permitindo o desenvolvimento profissional com qualidade de vida e equilíbrio emocional.

Referências

BISQUERRA, Rafael. Educación emocional y bienestar. 6. ed. Espanha: Wolters Kluwer, 2008.

CASASSUS, Juan. Fundamentos da educação emocional. Brasília: UNESCO; LIBER, 2009.

CLAXTON, Guy. O desafio de aprender ao longo da vida. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DEMO, Pedro. Educação hoje: 'novas' tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. Professor (Ser). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FLORES, Maria Assunção; SIMÃO Ana Margarida Veiga (Org.). Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspectivas. Portugal: Edições Pedagogo, 2009.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: ANPEd. v. 13 n. 37. p.57-70. jan./abr. 2008.

GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GRILLO, Marlene. O professor e a Docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, Délcia (Org.). Ser professor. 6. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

HUÉ, Carlos Garcia. Bienestar docente y pensamiento emocional. Madrid: Wolters Kluwer, 2008.

LE BOTERF, Guy. Desenvolvendo a competência dos profissionais. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARIN, Alda Junqueira (Org.) (2000). Educação Continuada: Reflexões alternativas. Campinas: Papirus.

NOGUEIRA, Antonio Inácio Correia; RODRIGUES, Carlos Manuel dos Santos Assunção; FERREIRA, Joaquim de Sousa Morais (1990). Formação Continua de Professores. Um estudo. Um roteiro. Coimbra: Almedina.

MOSQUERA, Juan. O professor como pessoa. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1978.

MOSQUERA, Juan. Ciência cognitiva: risco ou desafio. Visão atualizada em 2004.

MOSQUERA, Juan; STOBÄUS, Claus. Educação para a saúde: desafios para sociedades em mudança. 2. ed. Porto Alegre: D.C. Luzzatto, 1984.

- NEITTZEL, Adair Aguiar; FERRI, Cássia; LEAL, Elisabeth Juchem Machado. Programa de Formação Continuada para docentes do ensino superior da UNIVALE: um balanço de sua atuação. Educação. Porto Alegre/RS: Edipuc, ano XXX, n. 3 (63), p. 479-488, set./dez. 2007.
- PACHANE, Graziela Giusti. In: ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires de Vargas (Org.). Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente. Série RIES/PRONEX; v. 4. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- PERRENOUD, Philippe (1993). Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote.
- PORTAL, Leda Lísia Franciose. P Professor e o Despertar de sua Espiritualidade. In: ENRICONE, Délcia (Org.). Ser professor. 6. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- PORTAL, Leda Lísia Franciose; FRANCISCONE, Fabiane. Contribuições da educação continuada na construção da inteireza dos docentes da educação superior. Educação. Porto Alegre: Edipuc, ano XXX, n. 3 (63), p. 557-569, set./dez. 2007.
- SCHAIK, K. Warner; WILLIS, Sherry L. Psicología de la edad adulta y la vejez. 5. ed. Madrid: Pearson Prentice Hall, 2003.
- TARDIF, Maurice. Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional. Madrid: Narcea, 2004.
- TERZI, Cleide do Amaral. in: Educação Continuada: a experiência do Polo 3. São Paulo: UMC, 1998.
- ZEICHNER, Kenneth M. (1993). A Formação Reflexiva dos Professores: Ideias e Práticas. Lisboa: Educa.

Diálogo, partilha e formação docente: implicações da parceria entre universidade e escola

Mari Fortser, Tatiane Costa Leite⁶

Resumo

A Universidade e a Escola têm ensaiado algumas experiências em parceria na direção de uma formação docente mais qualificada. O nosso grupo de pesquisa vem experimentando isso, desde 2001, através de vários projetos investigativos. Tem como objeto de estudo a formação inicial e continuada de professores, refletindo sobre os saberes produzidos na própria prática do ofício desses profissionais. Intenciona discutir e qualificar a relação universidade escola intensificando a colaboração e aprendizagens mútuas, introduzindo dispositivos de formação, de ação e de pesquisa, regidos não só por uma lógica universitária, mas por uma lógica que se aproxime da prática profissional cotidiana. As investigações têm cunho etnográfico, são qualitativas, com destaque da pesquisa-ação crítico-colaborativa; utilizam-se de grupos de discussão, registros de experiências, análises documentais, observações e entrevistas. Achados: a universidade e a escola são espaços ricos de contradições; os sujeitos que aí habitam têm o que dizer, produzem saberes que precisam ser registrados, valorizados, publicizados; a forma como as instituições funcionam podem ser facilitadoras ou dificultadoras de aprendizagem e desenvolvimento profissional; os profissionais se formam em seu espaço de trabalho e o modificam; o diálogo e a reflexão apresentam-se como fundantes na conquista de espaços de aprendizagem; espaços de reflexão e problematização compartilhados facilitam o processo de desenvolvimento profissional, são formativos e podem resultar em aprendizagem para a profissão; o trabalho pedagógico continuado e a identificação dos benefícios do mesmo sobre as aulas e os alunos favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento profissional; a acolhida positiva e propositiva da equipe diretiva ao trabalho do professor, ouvindo-o e valorizando-o favorece o desenvolvimento de aprendizagens profissionais; as mudanças de representações e de discursos dos professores podem ser acompanhados por mudanças nas práticas docentes e a parceria Universidade/Escola/Universidade pode ser potencializadora de ações docentes mais qualificadas.

Introdução

As investigações desenvolvidas pelo grupo de pesquisa “Formação de professores e práticas pedagógicas”, que têm como objeto de estudo a formação inicial e continuada de professores, analisam situações de formação *do* e *no* cotidiano escolar, discutindo os elementos que as tornam, ou não, geradoras de desenvolvimento profissional docente. Dialogando com os saberes produzidos pela própria prática do ofício destes profissionais, parte-se do pressuposto de que os professores são atores competentes e sujeitos do conhecimento e que através de suas próprias experiências, tanto pessoais como profissionais, eles constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos/competências e desenvolvem novas práticas. Diante disso, a intencionalidade fundante dos projetos investigativos empreendidos têm sido discutir e qualificar a relação universidade/escola intensificando a colaboração e aprendizagens mútuas, introduzindo

⁶ Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

dispositivos de formação, de ação e de pesquisa regidos, não somente por uma lógica universitária mas, por uma lógica que se aproxime da prática profissional cotidiana. Neste sentido, Zeichner (1998) afirma que a produção de conhecimentos para um ensino de melhor qualidade e para todos não se dá apenas na universidade, mas tem grande contribuição daqueles que constroem a experiência escolar cotidiana.

Os interlocutores das investigações realizadas têm sido os professores e equipes diretivas de escolas municipais de Montenegro/RS. Os estudos são de natureza qualitativa, se utilizam da metodologia da pesquisa-ação crítico-colaborativa e se valem, especialmente, de observações, diários de campo, entrevistas, relatos de experiências e rodas de conversa. A reflexão e o diálogo freireano são os eixos teórico-analíticos estruturantes. Para fins desse texto, resgatamos sinteticamente algumas das investigações realizadas pelo grupo de pesquisa e aprofundamos o projeto atual. Palavras chave que marcaram esses diferentes momentos, como 'espaço coletivo', 'professores protagonistas', 'autonomia', 'liberdade', 'compartilhamentos', 'inovação', 'emancipação', visaram dar visibilidade, por um lado, ao valor da pesquisa em parceria universidade/escola e, por outro, às ações formativas desenvolvidas na escola com repercussões positivas na prática pedagógica e no entorno social.

As primeiras trilhas

Durante o percurso do Grupo de Pesquisa, junto ao Município de Montenegro, algumas investigações foram e continuam a ser desenvolvidas.

A primeira intitulada "*(In) disciplinado a disciplina: processo de construção da prática docente e do cotidiano escolar*" privilegiou o contexto escolar e o professor como autoridade pedagógica e teve como foco cinco escolas da rede municipal de ensino fundamental de Montenegro/RS a qual, na época, enfrentava dificuldades 'disciplinares'. Esta pesquisa, assim como outras realizadas, teve enfoque qualitativo e utilizou-se da pesquisa-ação. Alguns tensionamentos conceituais foram trabalhados, tais como: disciplina/indisciplina, autoridade/poder/autoritarismo, liberdade/licenciosidade, ordem/desordem, limite/exigência, rigidez/rigor. Cabe ressaltar que partimos de uma demanda do município e o projeto investigativo, desde sua primeira etapa, envolveu seus principais protagonistas: supervisores/ orientadores educacionais e professores. Desta vez, a pesquisa-ação crítico-colaborativa mostrou-se como fundamental para a consecução dos objetivos propostos. Aproximou o grupo de pesquisa de diferentes realidades, criou vínculos mais efetivos e favoreceu a confiança entre as pessoas e as instituições envolvidas.

O referencial teórico central utilizado foi Freire (1997; 2000; 2006), na interlocução com Giroux (1999), Ghiggi (1992), Bourdieu (1989), Aquino (1999), Estrela (1994) e Foucault (1993). Reuniões de estudo, de vivências de diferentes dinâmicas que confrontavam os professores com situações reais ligadas ao tema, observações, diários de campo, análises de documentos, foram instrumentos fundamentais para captar, ouvir, trocar e construir alternativas com os sujeitos envolvidos e seu entorno. A ênfase investigativa se deu através da promoção de situações que provocaram os interlocutores a discutir sua prática docente, ressignificando-a, bem como o seu papel enquanto autoridade pedagógica. Nesse diálogo, tornou-se necessário desvelar os discursos que emergiam e as histórias de vida e profissional dos sujeitos, confrontando-os, no sentido de potencializar novas indagações e reflexões transformadoras. O trabalho desenvolveu-se com os supervisores e orientadores das escolas envolvidas, os quais, junto com o grupo de pesquisa, planejaram, realizaram e participaram de reuniões com os professores. Para além do

mencionado, buscou-se desmistificar o fenômeno da indisciplina em direção aos seus atravessamentos apontando para dispositivos de mudança, para construção de alternativas. Nesse aspecto, tornou-se fundamental repensar as conexões facilitadoras da intersecção entre o mundo da vida cotidiana e o mundo da escola, sem desconsiderar a fragilidade desses, localizando-os no espaço da ordem social.

Como principais resultados desse estudo, evidenciaram-se: a escola é, de fato, um espaço rico de contradições; os sujeitos que aí habitam têm potencialidades, produzem saberes, que precisam ser publicizados; a forma como o sistema escolar e/ou escola funciona pode ser facilitador ou dificultador de aprendizagem e desenvolvimento profissional; espaços e situações de reflexão e problematização compartilhados/coletivos facilitam o processo de desenvolvimento profissional, são formativos, mas podem ou não resultar em aprendizagem para a profissão; o trabalho pedagógico continuado e a identificação dos benefícios do mesmo sobre as aulas e os alunos favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento profissional; a acolhida positiva e propositiva da equipe diretiva ao trabalho do professor, ouvindo-o e valorizando-o favorece o desenvolvimento a aprendizagens profissionais; nem sempre mudanças de representações e discursos dos professores são acompanhadas por mudanças nas práticas docentes; as ações humanas, sistematizadas em torno de processos instituídos, como é o caso da educação escolarizada, sendo tributárias da concepção de Estado, são portadoras tanto de forças regulatórias como emancipatórias.

Um segundo projeto de pesquisa, intitulado *“(Re)significando a escola como espaço formativo: dos diálogos com a comunidade escolar à sistematização de conhecimentos”*, que tratou da temática da formação continuada de professores, teve a escola como espaço formativo privilegiado. Contou como interlocutores, professores e equipe diretiva de uma escola pública do município de Montenegro/RS participantes do projeto anterior, que perceberam a pesquisa como instrumento qualificador de suas ações educativas. O referencial teórico central foi Freire (1997; 2000; 2006), Tardif (2002), Canário e Barroso (1999), Pimenta e Brandão (1982).

A metodologia qualitativa, através da pesquisa participante, e dois eixos de análise orientam o trabalho: o *diálogo e a reflexão*, sustentados em Freire. A intencionalidade foi, através do diálogo, *identificar e analisar os saberes* que estão sendo trabalhados, na perspectiva de refletir sobre os mesmos e sobre a relação que eles apresentam com os sujeitos e com o meio social onde estão inseridos. Para além disso, ao investigar situações formativas *do e no cotidiano escolar* pretendeu-se, *discutir os elementos que as tornam, ou não, geradoras de desenvolvimento profissional docente emancipatório, e que significados atribuem a elas os professores e equipe diretiva*. Nessa direção, o processo de reflexão apresenta-se como uma alternativa para provocar a necessidade de uma recontextualização, fazendo emergir discussões de base epistemológica para sustentação de novas propostas pedagógicas. A pesquisa da realidade e suas implicações no cotidiano da escola tem sido o construto articulador mais amplo.

A investigação procurou auxiliar na sistematização de conhecimentos produzidos pelas discussões e ações desencadeadas, explicitando a complexidade da existência empírica. Destaca-se, também, a possibilidade desses conhecimentos alimentarem a formação inicial de professores na universidade envolvida.

O trabalho que vem se desenvolvendo – parceria universidade/escola – entre a UNISINOS e a Escola Cinco de Maio/Montenegro/RS, tem apresentado resultados promissores, identificados, não só no grupo de pesquisa, mas principalmente na escola (professores e equipe diretiva).

Ao ouvirmos os protagonistas de nosso estudo, sobre as repercussões do trabalho em parceria, algumas dimensões se destacaram, entre elas: o despertar do desejo da mudança; um forte traço de trabalho coletivo e colaborativo; a formulação de objetivos comuns; a importância da qualidade da equipe diretiva; o diálogo constante, que na concepção de Freire é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo; e a ambiência de acolhimento; isto tudo, segundo as professoras, implica em seu trabalho diário onde atividades interdisciplinares são estimuladas e desenvolvidas, onde relações com alunos e colegas se tornam mais fraternas, críticas e reflexivas, com consequências para um trabalho mais inovador, rompendo com lógicas lineares. A este propósito destaca Freire: “através do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação”. A autonomia e a autoria, estimulada aos professores, entusiasma-os não só a socializarem seus trabalhos interna, mas externamente e auxilia-os a compreenderem essas duas dimensões como fundantes para a prática pedagógica.

Novos parceiros, novas trilhas: a pesquisa em expansão

Os estudos têm mostrado o quanto o professor se forma na escola e, ao mesmo tempo, o quanto o professor forma a escola. Esta idéia é sinalizada por Nóvoa (1992, p. 28), quando afirma que a mudança na prática educativa precisa ser pensada a partir de duas perspectivas, as “escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham”. As repercussões no currículo escolar são visíveis quando isto ocorre e favorecem um ensino da melhor qualidade. Temos clareza, entretanto, que mudanças ocorridas não podem ser interpretadas como somente uma consequência mecânica de uma ação instrumental da Formação Continuada, pois resultam de uma conjugação de fatores favoráveis, os quais necessitam ser considerados pelos formadores, pelas escolas, pelos responsáveis pelos sistemas de ensino e pelas políticas públicas. Da mesma forma, é importante considerar que o processo de formação continuada de professores é resultado, por um lado, do compromisso de cada professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional e, por outro, do reconhecimento de que “a escola pode e deve ser tomada como eixo de sua formação. Ou seja, trata-se de perceber que as instituições escolares não formam apenas os alunos, mas também os profissionais que nela atuam” (BARROSO, 1997). Percebemos assim, a escola como um espaço produtor de saberes e sentidos de formação profissional e continuada.

Tendo em vista os resultados até então apresentados, o grupo de pesquisa, propôs-se a ampliar a abrangência de seus estudos, envolvendo mais parceiros. Em contato com a SMEC de Montenegro/RS, optou-se por convidar mais escolas para participarem da investigação. Nesta perspectiva, uma nova etapa do projeto se consolida, denominada de “*Formação continuada e práticas docentes inovadoras: influências na/da escola*”. Segundo Rios (2002), a formação continuada é algo que mantém suas raízes e a cada nova etapa do processo ganha originalidade, renovando-se na transformação.

Com a proposta de buscar experiências pedagógicas “diferentes” nos propusemos a desafiar os professores, seus principais protagonistas, a relatá-las. O trabalho iniciou com um levantamento junto às escolas do Município sobre as “experiências de ensino que deram certo” ou as “experiências que fizeram diferença para o aluno/comunidade/professor/escola”. Larrosa (2002, p.21) define experiência como “o que

nos passa, nos acontece, nos toca”. Amparados nessa concepção é que buscamos as experiências de ensino, que acontecem e marcam os alunos, os professores e a comunidade escolar. Experiências essas, que fizeram a diferença e que puderam causar reflexão dos sujeitos desafiando-os a estarem sempre abertos, sem medo de experimentar e provar novos acontecimentos, de estarem prontos para novas oportunidades e para a sua própria transformação. Sobretudo, podemos dizer, como Larrosa (2002), que uma mesma experiência pode acontecer para várias pessoas, mas cada uma será tocada de maneira singular. Da mesma forma pode-se dizer que “a reflexão crítica e a criatividade deverão ultrapassar esta proposta, pois os docentes com autonomia podem e devem alterá-la, reelaborá-la” (BEHRENS, 2005, p.98).

Propusemos que essas experiências fossem escritas/descritas pelos professores, que voluntariamente aceitassem participar, explicitando o tempo, o espaço e os objetivos da experiência, descrevendo o contexto envolvido, identificando os elementos positivos/negativos presentes, os procedimentos usados, os resultados obtidos e, por fim, uma avaliação da experiência. O desafio feito foi bem recebido pelas escolas e seus professores; 15 das 25 escolas do município nos enviaram relatos. Temos nos utilizado de diferentes instrumentos para consolidar os achados, como: *Reuniões quinzenais do grupo de pesquisa*: estes encontros sistematizam, por meio de reflexões, conhecimentos e saberes, perspectivas teóricas que nos auxiliam para o desenvolvimento e análise dos dados da pesquisa; *Memórias*: são registros realizados durante as reuniões, que são retomados a cada início de nova reunião, na intencionalidade de vivificar os acontecimentos passados e nortear a pauta em vigor; *Saídas de campo*: é a dimensão de contato mais intenso com os interlocutores, que qualifica o teor da pesquisa em si. Centra-se, nesse momento, em participação de reuniões e eventos junto aos colaboradores da rede municipal de ensino; *Diários de campo*: são registros advindos das saídas de campo; *Registros feitos pelos professores*: Baseiam-se nos relatos de experiências “bem sucedidas” dos professores da rede municipal de Montenegro; *Banco de experiências*: a partir dos relatos dos professores está se formando um banco de experiências do grupo de pesquisa e, posteriormente, este banco se alojará na secretaria municipal de Montenegro;

As 85 recebidas passaram por um processo de análise, com base em alguns indicadores de inovação pré-estabelecidos, sustentados em estudos de Cunha (2006). Estes indicadores foram de suma importância para nortear a sistematização dos conteúdos e saberes produzidos através dos relatos dos professores. Os indicadores foram assim caracterizados

- *Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender*: significa principalmente compreender o conhecimento a partir de uma perspectiva epistemológica que problematiza os procedimentos educativos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna; aqui foram incluídas experiências, por exemplo, que favoreciam aos alunos e aos professores ações e reflexões protagônicas, autônomas... , como sujeitos que podem produzir conhecimentos.
- *Gestão participativa*: implica num gerenciamento em que era favorecido aos sujeitos do processo inovador participarem da experiência como um todo, desde a sua concepção até a análise dos resultados;
- *Reconfiguração dos saberes*: entende-se por uma categoria chave da compreensão da inovação como ruptura paradigmática, porque requer a anulação ou diminuição das clássicas dualidades propostas pela perspectiva etimológica da ciência moderna, entre ela: ação e reflexão, teoria e prática, sentimento e racionalidade;

- *Reorganização da relação teoria/prática*: mudando a lógica onde a teoria sempre precede a prática e assume uma condição de predominância;
- *Perspectiva orgânica no processo*: refere-se, especialmente à apreensão das relações entre as decisões pedagógicas que acompanham todo o processo de ensinar e aprender;
- *Mediação*: assume a inclusão das relações sócio-afetivas como condição da aprendizagem significativa, a intermediação favorecedora de intervenções que favoreçam a aquisição e compreensão do conhecimento e,
- *Protagonismo*: rompe com a relação sujeito-objeto historicamente proposta pela modernidade. Reconhece que tanto os alunos, como os professores, são sujeitos da prática pedagógica e, mesmo em posições diferentes, atuam como sujeitos ativos das suas aprendizagens.

Os indicadores de inovação que mais se destacaram nos relatos, pelas análises até então empreendidas, foram: a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender, a tentativa de romper com dualidades entre teoria e prática, a recuperação de valores como respeito, autoestima, valorização do outro e a mediação do professor com vistas a aprendizagens significativas.

O que trilhamos até aqui

Ao realizar as análises das experiências percebemos que a escola apresenta-se como espaço privilegiado de formação; o professor é formador do espaço escolar; o processo de registro de ações educativas é um momento de sistematização, de formação e de reflexão; dar voz ao professor e ouvi-lo permite fazê-lo consciente dos saberes produzidos; socializar conhecimentos é propulsor do reconhecimento do trabalho docente, da elevação da autoestima, contribuindo com o protagonismo docente.

Os movimentos de mudança na prática docente são lentos, distintos e significados na sua singularidade pelos diferentes interlocutores; estão sendo vividos em diferentes condições, com repercussões possíveis no processo de ensino e de aprendizagem, dentro do cotidiano escolar, tão repleto de contradições.

O entusiasmo da rede de professores de Montenegro a proposta desencadeada faz com que nos projetemos a compreender o quanto a parceria universidade/escola pode se mostrar como propulsora da aquisição de novos conhecimentos e saberes. Os indivíduos que se integram nesse processo descobrem novos horizontes, novas maneiras de ser professor, conforme registro da equipe diretiva da escola Cinco de Maio “[...] sentimos que o vínculo com o Grupo de Pesquisa, nesta modalidade, nos auxilia na promoção da formação repercutindo na Comunidade Escolar. Consideramos, portanto, que a proposta deste Grupo de Pesquisa também revela indicativos de inovação, na perspectiva de construção do conhecimento-*emancipação*, pois, o processo permite uma reflexão em diferentes âmbitos [...]”. Acreditam que, nessa dinâmica pode ocorrer o afeiçoamento profissional docente, refletindo em suas práticas educacionais e, conseqüentemente, formando o seu espaço de atuação.

Com esse trabalho, temos observado que todos envolvidos na pesquisa (professores da rede de ensino, pesquisadores, doutorandos, mestrandos e bolsistas de iniciação científica) têm sido modificados; como sujeitos do processo formativo-investigativo vivido, de e em lugares distintos do processo, ora protagonizando-o, ora mediando-o, estudando, discutindo, lendo e analisando experiências vividas pelos

professores, temos a oportunidade de desenvolver um olhar mais crítico, analítico e compreensivo sobre a realidade escolar, social e acadêmica. Concordamos com Boaventura de Sousa Santos (2009) quando assinala que todo processo de conhecimento implica em auto-conhecimento. Portanto, defendemos o trabalho realizado em parceria, pois acreditamos que pode permitir a formação contínua dos docentes, em um processo de reconhecimento de si e do outro, a valorização do espaço escolar como parte fundamental na formação de aluno e professor, pois, é nele onde tudo acontece, onde são protagonizadas as experiências, onde se podem promover momentos de partilha, favorecedores da construção de novos conhecimentos.

Nossas instituições, tanto universitárias, quanto escolares, têm sido colocadas sob suspeita e responsabilizadas pelos fracassos educacionais; precisamos recolocá-las em outro patamar. Os conhecimentos e saberes produzidos por nós e os bons resultados obtidos precisam ser socializados. É preciso disponibilizá-los, embora missão complexa, a favor da ciência, como nos convoca Bourdieu (1989, p.5):

[...] no mundo social há pessoas que têm um enorme conhecimento prático, mas tal conhecimento prático não é elaborado, nem sempre elas dispõem dos instrumentos para exprimi-los. É tarefa, ao mesmo tempo científica e política colocar esse conhecimento à disposição da ciência, permitir à ciência, se apropriar dele. Mas isso é difícil, requer muita energia.

Embora caiba-nos ainda perguntar a serviço que ciência colocaríamos nossas energias, não podemos deixar de alimentar utopias, que nesse momento estamos defendendo em favor da parceria universidade e escola.

Referências

- AQUINO, J. G. (Org). Autoridade e autonomia na escola. São Paulo, Summus, 1999.
- BARROSO, J.. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R. (org.) Formação e situações de trabalho. Porto Editora, 1997.
- BARROSO, J.; CANÁRIO, R. Centros de formação das associações de escolas: das expectativas às realidades. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1999.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma emergente e a prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BOURDIEU, P.. O poder simbólico. Lisboa/Rio de Janeiro, Difel/Bertrand Brasil S.A, 1989.
- BRANDÃO, C. R. Pesquisa participante. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- CUNHA, Maria Isabel. Pedagogia Universitária: Energias emancipatórias em tempos neoliberais. São Paulo: Junqueira&Marin, 2006.
- ESTRELA, M. T. Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula. Porto: Porto, 1994.
- FOCAULT, M.. . Vigiar e Punir: história da violência nas prisões. 10. ed. Petrópolis, Vozes, 1993.
- FREIRE, P.; SHOR, I. Medo e ousadia, o cotidiano do professor. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, P. . Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GIROUX, H. . Freire e a política de Pós-Colonialismo. In MCLAREN, Peter; LEONARD, P.; GADOTTI, M.. *Freire: Poder, Desejo e Memórias de Libertação*. Porto Alegre, ArtMed, 1999.
- GUIGGI, G. . A disciplina e o processo pedagógico: considerações a partir da proposta de Anton S. Makarenko. *Cadernos de educação*. Pelotas, FaE/UFPEL, (1):27-30, Nov, 1992.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista da Universidade de Barcelona* n°19, 2002.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão decente. In: NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- RIOS, Terezinha Azeredo. Competência ou competências – o novo e o original na formação de professores. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo. *Didática e práticas de ensino: interfaces com deferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SOUSA SANTOS, Boaventura. *A Crítica da razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo. Cortez, 2009.
- STRECK. Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI , Jaime José (orgs.) *Dicionário Paulo Freire* . – 2.ed., rev.amp. –Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.
- ZEICHNER, K. El maestro como profesional reflexivo. *Cuardenos de pedagogia*, n. 220, p.44-49, 1993.
- ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). *Cartografia do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

Movimentos Identitários de Professores e Representações do Trabalho Docente

Selma Afonsi; Sylvia Bachiegga; Marly Benachio; Gabriel Catellani; Eliane Cipriano; Rafael Conde; Camila Olivieri Igari; Helena Lima; Laercio Matos; Luzia Orsolon; Vera Maria Nigro de Souza Placco; Gilsete Silva Prado; Magali Silvestre; Vera Lucia Trevisan de Souza; Marili Moreira da Silva Vieira⁷

Resumo

Este texto tem por objetivo refletir sobre as relações entre os movimentos identitários presentes na constituição identitária profissional docente e as representações sociais sobre a docência, a partir das contribuições de Serge Moscovici e Claude Dubar. Pesquisas desenvolvidas em nossos grupos têm revelado que as condições de trabalho dos professores interferem no seu modo de atuar e na produção e manutenção de representações sobre a docência. Assim, apresentando os recortes e análises de entrevistas realizadas com professores de escolas básicas na região de São Paulo, Brasil, procuramos demonstrar os aspectos que constituem essas condições, materiais e imateriais, em que se desenvolve o trabalho docente, buscando contribuir para a compreensão do processo de constituição da identidade profissional. Ao afirmarmos que a identidade profissional do professor é decorrente de suas condições de trabalho, enfatizamos que há valores, significados e representações sociais, assim como imagens, crenças e conceitos relacionados à profissão, que estão arraigados às condições de trabalho vividas por esse profissional e que são elementos fundantes de sua constituição identitária. Assim também, como formadores de professores, nos é importante essa compreensão, dado que muitas das dificuldades e problemas enfrentados pelos profissionais de educação decorrem de suas condições de trabalho que não são consideradas, nas análises sobre a profissionalidade docente ou na formação de professores (inicial ou continuada). Assim, ao articular a teoria das representações sociais de Serge Moscovici às proposições teóricas de Claude Dubar, esperamos contribuir para a compreensão e articulação dos conceitos propostos na formação identitária profissional de professores. O movimento de atribuição e pertença entre o indivíduo e o outro ou entre o indivíduo e o grupo constitui os sujeitos e as instituições, num movimento chamado, por Dubar, de *negociação identitária*. Este movimento é fundamental para a constituição identitária do sujeito e para a organização e constituição dos grupos e instituições. Os movimentos de atribuição se encontram estreitamente ligados a representações sociais que expressam expectativas e valores em relação a determinados objetos da realidade social e a ações dos sujeitos do grupo. Na medida em que esses sujeitos assumem ou endossam essas atribuições, se filiam a essas representações e passam a agir em consonância ao que elas trazem daquelas expectativas e valores, diferenciando-se de outros sujeitos (de fora do grupo) ou de outros grupos. Compreende-se aqui em que medida as representações sociais agem ativamente na formação identitária, tornando-se *marcas identitárias* na identificação do grupo e dos sujeitos. Nessa articulação, algumas indicações sobre como as representações sociais sobre o trabalho e a profissionalidade docente são construídas em nossa cultura nos auxiliarão a compreender como a identidade do educador se constitui e como essas representações orientam sua relação com os alunos, com a escola, com os outros, com o conhecimento, no espaço educativo e como orientam suas próprias práticas docentes em sala de aula.

⁷ PUC/SP; PUC/Campinas/ Mackenzie/SP/USP

Palavras-chave: Identidade docente, representações sociais

Introdução

O objetivo deste estudo, desenvolvido pelo grupo de pesquisa Movimentos Identitários de Professores, é identificar e analisar os elementos constituintes da identidade de professores, focalizando as pertenças que têm emergido nas relações que mantém no cotidiano escolar. Busca--se, assim, compreender o trabalho do professor, considerando seu processo de desenvolvimento como sujeito, a construção social de si mesmo e de sua profissão.

Este estudo está vinculado a um projeto mais amplo – FAPESP-CIERS – que propõe investigar o desempenho docente e sua formação, articulando-os ao contexto social e à subjetividade do professor que exerce essa docência. Foi estruturado considerando cinco domínios de estudos, de modo a ampliar as discussões referentes ao tema eleito e aprofundar os diferentes aspectos relacionados à docência para a educação básica, são eles: processos de constituição da profissionalidade docente; movimentos identitários de professores; conhecimento, práticas de formação e o simbólico; alteridade - o outro na constituição da subjetividade docente; e transformação das representações sociais sobre os futuros alunos – os egressos um ano após a formatura. Como resultado, espera-se constituir um corpo de conhecimento sobre a formação para docência na educação básica, que se assenta na perspectiva psicossocial, pautada na teoria das representações sociais e propor alternativas de mudanças nos cursos de formação docente, visando à melhoria do trabalho na educação básica.

Nesta fase da pesquisa, foram realizadas discussões com 4 grupos de professores do Ensino Fundamental I e II, norteadas pelos princípios da metodologia de grupo de discussão. Buscou-se estimular os grupos a expressarem suas expectativas em relação ao trabalho docente, assim como sua compreensão do que caracteriza esse trabalho.

A pesquisa ainda se encontra em andamento e em fase de sistematização dos dados. Por isso, apresentamos um recorte da análise da discussão realizada em uma das escolas envolvidas.

Para Dubar, a identidade se constitui na relação dialética entre *atos de atribuição e pertença* (DUBAR, 1997, p. 106). Os *atos de atribuição* se referem àquilo que é atribuído ao sujeito pelos outros, definindo-o e estabelecendo seu papel no grupo. Os *atos de pertença* se referem à adesão ou incorporação daquilo que é atribuído pelos outros, dado que o sujeito se reconhece nas atribuições que ⁸lhe são feitas pelo outro. Assim, a marca identitária do grupo que faz a atribuição possibilita que o sujeito a ele se agregue e o grupo assinala sua diferenciação em relação a outros grupos.

Esse movimento de atribuição e pertença entre o indivíduo e o outro ou entre o indivíduo e o grupo constitui os sujeitos e as instituições, num movimento chamado, por Dubar, de *negociação identitária*. Este movimento é fundamental para a constituição identitária do sujeito e para a organização e constituição dos grupos e instituições.

Os movimentos de atribuição se encontram estreitamente ligados a representações sociais que expressam expectativas e valores em relação a determinados objetos da realidade social e a ações dos sujeitos do

⁸ 1PUC/SP; 2PUC/Camp; 3Universidade Presbiteriana Mackenzie; 4Colégio Assumpção; 5UNIFESP; 6Colégio Emilie de Villeneuve; 7FEA/USP

grupo, fazem parte do eixo relacional. Na medida em que esses sujeitos assumem ou endossam essas atribuições, se filiam a essas representações e passam a agir em consonância ao que elas trazem daquelas expectativas e valores, diferenciando-se de outros sujeitos (de fora do grupo) ou de outros grupos, articulando e acionando o eixo biográfico do professor. Compreende-se aqui em que medida as representações sociais agem ativamente na formação identitária, tornando-se *marcas identitárias* na identificação do grupo e dos sujeitos.

Nessa articulação, algumas indicações sobre como as representações sociais sobre o trabalho e a profissionalidade docente são construídas em nossa cultura nos auxiliarão a compreender como a identidade do educador se constitui e como essas representações orientam sua relação com os alunos, com a escola, com os outros, com o conhecimento, no espaço educativo e como orientam suas próprias práticas docentes em sala de aula.

Temos como hipótese que os movimentos identitários gerados nas escolas sofrem influência das condições de trabalho vividas pelos professores e pelas relações estabelecidas entre professores – alunos e alunos – alunos, nas escolas, e das representações sociais sobre o trabalho e a profissionalidade docente.

Análise da Escola M. C

A escola está localizada na região central da cidade de São Paulo, no bairro da Consolação. Sua proximidade com a Secretaria da Educação aumenta a procura pela por atividades extras, tais como cursos e encontros para professores e comunidade. Embora de fácil acesso, a escola não deve ser considerada de passagem, os alunos são moradores da região, principalmente do bairro da Bela Vista. Atende ao ensino Fundamental I e II, nos períodos matutino e vespertino, das 7h às 18h, de segunda a sexta-feira. Aos sábados e domingos, as duas quadras (futebol e poliesportivas) estão abertas no período da manhã e as suas 25 salas de aula estão disponíveis para atividades específicas da comunidade. A biblioteca e a lanchonete são de uso exclusivo dos alunos, bem como as refeições oferecidas (lanches e almoço).

É uma escola que tem aproximadamente 1800 alunos e um corpo docente de 136 professores, a maior parte deles efetivos⁹(como é para Portugal, seria bom inserir uma nota de rodapé explicando o que é efetivo). Por estar em uma região central, muitos professores fazem opção por trabalhar nessa escola, bem como os alunos. O diretor está na escola há 11 anos, e relatou ter grande dificuldade em atender às demandas da quantidade de alunos e professores que desejam ingressar na escola, bem como de estagiários e pesquisadores.

Realizamos a entrevista com um grupo de três professoras que nomearemos com codinomes: Sueli, Clara e Lucia.

Conforme Dubar (1997), é na tensão que ocorre na negociação entre a atribuição e a pertença que se dá a configuração identitária do sujeito. A identidade do sujeito se constitui na negociação de dois eixos: o biográfico, e o relacional. Esta tensão é estabelecida a partir da relação com o meio social mais amplo, com a escola local e seus gestores, com os colegas, com os alunos e com os pais e consigo mesmo, seu passado e suas projeções futuras. Em suas interações sociais e profissionais (no nosso caso, professores) o sujeito busca ser reconhecido, busca recompensas materiais e afetivas que lhe oferecem conforto e

⁹ Os professores efetivos são aqueles concursados que trabalham na escola, que se fixam em uma mesma escola.

segurança na representação de si. Ao mesmo tempo, ele articula os sentimentos que são produzidos nessa interação com a sua subjetividade, suas experiências passadas e suas projeções de si para o futuro. É essa articulação, que se dá no sujeito a partir da sua relação com os outros que lhes são significativos, que estabelece esta tensão, esta negociação que constitui sua identidade. O outro, que faz as atribuições, é, na realidade, o outro narrado pelo sujeito e, por isso, choca-se, confronta-se e mistura-se com a narração da pertença.

Escolhemos investigar a alteridade apresentada na fala desses professores e os conflitos que se manifestam nessa negociação que o configura e o narra.

Ser professor é lidar com a diversidade de condições que compõe um trabalho muito complexo. Essas condições se revelam nas falas dos professores, em que se revelam situações relacionadas a bens materiais, às relações e posições tomadas pelos pais, às exigências implícitas ou declaradas pelo meio social e educacional. Como já apontamos, as condições de trabalho são determinantes no processo de constituição identitária.

Para compor nossa análise e sustentar nossa hipótese, analisamos as condições de trabalho como “um dos outros” que se apresentam na configuração que se processa na negociação entre as atribuições e as pertencas que constroem os indivíduos.

A maneira de um professor narrar suas condições de trabalho, tanto do ponto de vista da escola em que atua quanto do ponto de vista das condições da profissão, pode revelar negociações que se estabelecem na constituição da identidade dele, pois além de revelar a forma como ele percebe as atribuições, as demandas que o meio lhe colocam, revela, também, a forma como ele se relaciona com essas atribuições, negando, aceitando, descrevendo sentimentos de pertencimento ou de exclusão, que poderão ser um indicador de sua configuração identitária. As condições narradas nos revelarão mundos vividos¹⁰ e mundo expressos.

A primeira condição citada pelas professoras, pensando em um contexto macro do que é ser professor hoje, está diretamente relacionada ao papel que a escola desempenha atualmente, como um lugar para se “depositar alunos”. Ao falar sobre essa visão que se tem da escola, os professores também fizeram afirmações que revelaram a relação deles com os pais, mais precisamente com as atitudes dos pais, tanto de defenderem os filhos contra os docentes quanto de serem indiferentes em relação aos cuidados com os filhos. A figura da creche apontada pelos docentes, revela-nos que percebem a escola como um local no qual os pais apenas colocam os filhos, sem terem um maior envolvimento com o que acontece no dia-a-dia da escola e na aprendizagem de seus filhos, revelando, também, uma visão distorcida da creche com instituição com fins educativos. Lucia e Sueli relatam como tal condição impacta seu trabalho:

Questão de comodismo. A escola virou, para as famílias, um comodismo. O filho está lá, alguém está cuidando, alguém está educando, alguém está ensinando boas maneiras: “-Eu não tenho que ter trabalho com isso.”

(...) Porque a escola é confundida com uma creche Os pais vêm e depositam as crianças aqui dentro da escola. Eles não querem nenhum tipo de contato. O contato é mínimo. (condições de trabalho) Eu vejo assim,

¹⁰ Para Claude Dubar, mundos vividos é o conceito de socialização, fundamentado sobre a ideia da construção social da realidade de Berger e Luckman. O mundo vivido é para ele o processo de socialização secundária. “A socialização se torna um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas da vida (principalmente profissional) que cada um encontra durante sua vida e das quais deve aprender a tornar-se ator.” (2005, XVII).

que pelo que a gente atende, a gente tem, aqui, um universo de 1.800 alunos aqui na escola e se a gente colocar, aí, que a gente tem... O quê? Uns 400 ou 500 pais que participam, é muito. Ainda acho que eu estou chutando muito, né? É muito alto.

São múltiplos os relatos de situações percebidas pelas professoras como sendo não comprometimento dos pais em relação à educação e aos cuidados dos filhos, que ultrapassam a linha da vida escolar, acarretando negociações tensas entre o eixo relacional e o eixo biográfico. Pois, de certa forma, assumem como pertença o cuidado integral da criança em função do compromisso e das crenças que essas professoras têm em relação à educação das crianças. Outros relatos também revelam conteúdos semelhantes, como relata Sueli:

A gente acredita na educação, tem aquele carinho, se envolve com as crianças, se envolve com a escola. Então, eu acho que o que move um professor a continuar na escola, ainda, é o ideal. Porque salário, nem se fala. Salário não tem discussão. E apoio da família, também não tem discussão. É esse... É o que eu estava falando aquela hora. Haja visto que a gente está vendo, aí, com o negócio de violência na escola, que está sendo descarregada, agora, na escola; que eu acho que é um caso muito importante.

Nessa fala, evidencia-se a tensão vivida pela professora no processo de configuração que se dá entre a identificação e a não identificação com atribuições de sua função, entre o que ela percebe que lhe é atribuído e o que ela afirma assumir. Pois, apesar do salário, da relação tensa com a família, a professora permanece, assim como vários outros, na profissão. O que a faz permanecer? Na sua fala é o ideal. Esse é um aspecto que se repete nas falas e que, como pesquisadores, precisamos examinar. O que faz um professor permanecer? Seria o ideal, como uma representação do eixo biográfico fortalecido e independente das circunstâncias? Contudo, o que estaria na base deste “ideal”?

Examinando a fala a seguir de outra professora do grupo que Apesar de a instituição estar falida, ela poderá “salvar” poucos. Qual o papel dela como professora? Podemos relacionar essa fala também com a representação da Creche, de que a professora apenas cuida, e consegue cuidar de poucos, diante das condições:

(...) Porque, assim, eu acredito, ainda, na educação, que ela é uma fundação que não está falida; que ela está falida, só que eu acho que o professor faz a diferença mesmo. Não tem como... Por exemplo, você tem 40 alunos, você vai salvar três, quatro, cinco. Mais que isso você não salva. Desde o pré você começa a ver quem vai se desenvolver e quem não vai.

Chama a atenção aqui o caráter pessimista da representação da professora sobre a educação escolar. Também é determinista, pois acredita que já na pré-escola o futuro escolar do aluno está definido. Essa representação, sem dúvida, interfere em suas práticas e influi em sua constituição identitária: de professor que salva, mas salva poucos!

Confirmando essa representação, há outra fala de professora que chama a atenção. Associada à imagem de escola como creche, acompanha a ideia de escola como lugar que pode salvar a criança, não o aluno, como apresenta Sueli:

A família simplesmente acha que a escola vai salvar ele, então deixa ele ali: “-Não, mesmo que ele não faça nada, ele tem que ficar na escola.” Então, eles jogaram a obrigação, automaticamente, para escola em termos de educar. A escola não é para educar, a escola é para ensinar.

Mais uma vez, o que se destaca é o fato de que para elas, a escola tem a sua função desviada de ensinar, de lugar de aprender e construir conhecimentos.

Mas, a professora revela um conflito nessa negociação que faz entre o fato de ser cuidadora ou de ser professora. Ela questiona o papel de ensinar que ficou, na visão dela, relegado a função de menor importância. Há aqui grande tensão. Frente a tais condições ou desafios, as professoras reafirmam sua função e a especificidade de seu trabalho que, para Roldão (2006), é o de ensinar. Ensinar definido pelo compromisso com o aprendizado. Mas, justificam porque não conseguem ensinar, e afirmam ensinar alguns alunos apenas. Suas falas apontam que a tensão e contradição presentes nas negociações entre o eixo relacional, suas percepções sobre as atribuições externas, e o eixo biográfico, suas experiências pessoais e expectativas pessoais, muitas vezes transformadas em pertencas, podem ser consideradas como sendo a razão pela qual não podem desempenhar a função essencial do professor: ensinar.

Quanto ao próprio papel de ensinar, no ambiente micro da sala de aula, as professoras veem no processo de ensino-aprendizagem novos desafios e, conseqüentemente, novas negociações identitárias docentes relacionadas diretamente às condições de trabalho, tais como corrigir defasagem entre os alunos e a inclusão de novas tecnologias. A esse respeito relata a professora Sueli:

Só que essa transmissão de conhecimentos agora, atualmente, no nosso século, tem que ser de uma maneira diferenciada. Não cabe mais aquela escola tradicional dos alunos todos olhando para a cabecinha do outro, o professor lá na frente sendo o único detentor do conhecimento e transmitindo, lá, alguma coisa. (Escola) Porque é o que eu estava conversando com as minhas colegas outro dia: “-O que é que o ser humano precisa, hoje, para viver? Ele precisa de água, ele precisa de alimento e ele precisa do Google. Só.” Ele precisa de comida para comer, ele precisa da água. E o resto das outras informações, se ele quiser, gente, joga no Google.

É importante ressaltar que a fala dessa professora aponta que nem todas as docentes dão conta de lidar bem com as novas exigências e com as modernizações metodológicas do processo de ensino e aprendizagem. Afinal, essa professora exerce também a coordenação. Ela já é uma gestora que faz, concretamente, atribuições às demais colegas.

(...). O professor tenta trabalhar conforme o material que ele tem. Não é simplesmente jogar o aluno na sala. A sala é chata? É. Então, vamos diferenciar a sala. É a aula que a gente tem que ter hoje, é a metodologia que a gente tem que ter hoje. Só que, assim, eu estou falando... Eu falo na visão já na coordenação, sabe por quê? De dez professores, três trabalham assim. Aí, os outros, você fica ali. Você fica ali tentando trabalhar com ele, tentando conversar com ele. Tentando trabalhar com ele, tentando falar com ele e tentando mudar e metodologia dele.

Contudo, as professoras lembram que promover mudanças nos processos e na metodologia de ensino-aprendizagem, mesmo que consideremos a autonomia que um professor deveria gozar em sala de aula, implica na relação estabelecida com instâncias superiores, com os sistemas, na forma de diretrizes. As regulamentações externas são também uma alteridade para a configuração identitária dos docentes. A relação do docente com as atribuições percebidas nas leis e regulamentações é um fator de identificação/não identificação. Como salienta Sueli, as leis e regulamentações não garantem mudanças e melhorias no processo de aprendizagem, nem mesmo a formação recebida pela secretaria:

(...) Vem nas diretrizes de uma hora para outra. Muda. A metodologia muda de uma hora para a outra e você só recebe uma resolução dizendo que, a partir de tal dia, você tem que fazer tal coisa, tal coisa e tal coisa. Não te explicam o porquê nem nada. Isso foi o que aconteceu com o Ler e Escrever, que caiu em cima da cabeça de todos nós e a gente não sabia como lidar com isso. O que está acontecendo agora é que agora que a Secretaria está vendo que, o que precisa primeiro, é formar o professor para, depois, colocar o professor para dar aula com uma determinada metodologia ou não. Se isso é ventilado ou não, o que eu vejo na Secretaria é assim: que acho que, agora, a gente está passando por uma transformação que eu chamo de copo de óleo. Sabe aquele? O copo, lá, está cheio de óleo, você coloca ele debaixo de uma cascata de água lá e você deixa. E aquilo ali vai subindo, vai subindo, até limpar completamente o copo. Eu vejo que a educação, nesse momento, está assim.

Pelo menos... Assim, eu estou falando muito do Ciclo I, com a visão que eu tenho do Ciclo I. Então, assim, com relação a isso, com relação a todas as outras escolas. Porque muitas coisas acontecem aqui, mas, por exemplo, não acontecem, como ela falou, lá em uma escola em Santos. Mesmo sendo a escola da rede, que está recebendo, pela rede, as mesmas informações. Mas não está fazendo, ainda, tudo que deveria estar fazendo. E acho que o professor, também, a mesma coisa. Com relação à capacitação do professor, também é a mesma coisa. Está indo...

Portanto, mais uma vez, o que salientamos é o fato de que o meio, no caso as leis, é o mesmo, mas na relação entre o indivíduo, ou o professor, com esse meio, diferentes configurações se apresentam, dando diferentes modos de identificação. Alguns professores poderão se relacionar de modo a assumirem como suas as atribuições feitas e percebidas pela regulamentação. Outros poderão se relacionar de modo defensivo, compreendendo-as como uma invasão e modificação do que sempre fizeram, preso ao passado, às identificações passadas e às projeções que fizeram para si. Sentem-se violados. Pois, trazem a imagem de professor vinda do passado, das expectativas que se tinha da profissão. A representação social do que é um bom professor, do que deve fazer um professor, vinda das experiências passadas pode ser constituinte de um forte eixo biográfico.

Esses professores poderão perceber as múltiplas pressões de forma a levá-los ao adoecimento. Na relação estabelecida, na defesa de sua identidade, acabam por sentirem-se incompetentes para lidar com os desafios dos alunos de hoje:

Assim, olha, eu acho que o professor à moda antiga não sobrevive mais. Vai morrer de estresse, vai adoecer. Vai pedir afastamento. Por isso que nós temos, aí, um monte de afastamentos.

Um monte de gente afastada. Porque, se a gente não acompanha o ritmo da garotada, a gente fica maluca. Então, para você conseguir dar aula, hoje, você tem que rebolar. Encontrar formas de segurar a atenção da garotada. E argumento. Os adolescentes, hoje, têm uma justificativa para tudo, menos para estudar.

Identificamos, ainda, mais uma condição social que pode ser considerada “um outro” no processo de configuração da identidade docente: a mídia. Essa tensão na forma como o professor percebe as atribuições midiáticas e o que ele nega é bastante forte na fala das professoras.

A mídia traz uma visão da escola pública que pode ser baseada nas recorrências de violência e de descaso do sistema, mas há exemplos de sucesso e, nessas situações, o professor é esquecido. As imagens e representações de docência são marcadas pela culpabilização do professor, pelo insucesso, como enfatizam as professoras:

Nós estamos tão acostumadas a ouvir, ultimamente – acho que a Sueli concorda – que todos os problemas partem do professor. Então, se algo dá errado: “-Ah, mas a culpa é da escola. É o professor.” Ninguém para para avaliar...

A mídia simplesmente abafa o professor como se ele colocasse um livrinho e colocasse: “-Olha, você tem que fazer do jeito que eu quero.” Não é do jeito que você quer.

Então, quer dizer, depende... Aí, a mídia fala: “-Não, o professor é rígido, é não sei o quê.” Não é tanto assim. O professor tenta trabalhar conforme o material que ele tem.

A tensão que acima mencionamos entre a identificação e não identificação, processo que constitui a identidade do sujeito, é revelada mais uma vez na fala de uma professora que afirma não se importar. Mesmo frente às imagens que a mídia e a sociedade trazem da escola e do professor, bem como as condições adversas de trabalho, as professoras da escola MC sentem-se identificadas com sua profissão em uma instância que pode ser considerada superior: o ideal, como explicita Sueli:

Para mim, ainda tem uma grande importância ser professora.

É difícil.(condições de trabalho) Aí eu acho que entra o tal do ideal. Porque a gente, professor, nunca perde o ideal da educação.

A gente acredita na educação, tem aquele carinho, se envolve com as crianças, se envolve com a escola. Então, eu acho que o que move um professor a continuar na escola, ainda, é o ideal.

Mesmo frente aos baixos salários e superlotação das salas, bem como as pressões de políticas e estresse do embate entre o modelo de docência antiga e a realidade em aula, as professoras cumprem o seu compromisso com o seu ideal de educação. E a pergunta que fazemos é: o que as faz se relacionarem de modo a manter o ideal?

Afirmamos que a alteridade no processo de configuração da identidade do professor é o meio, social, físico e humano. Demonstramos, até o momento, o outro revelado na mídia, nas condições de trabalho e nas imagens de escola que se apresentam por diversos meios. Contudo, muitas dessas situações vêm pela interação com os outros pessoais de convivência. Na fala das professoras dessa escola, a relação com os pais apareceu sempre com muito conflito. As professoras afirmam, basicamente, que os pais jogam a responsabilidade na escola, não fazem a parte deles, defendem os filhos. Há uma ruptura entre o eixo relacional, estabelecido com transações objetivas conflituosas, pois percebem atribuições que as desagradam, e o eixo biográfico, no qual questionam as identificações passadas e suas projeções do que deveria ser um bom professor.

(...) E não adianta você chamar, que o pai não vem.(...)

(...)Então, eles acham que a escola vai ensinar boas maneiras, vai ensinar como comer, como se alimentar. Tudo isso. Então, isso já é básico. O pai tira essa responsabilidade e joga para a escola. E o conselho tutelar também faz. A criança tem que ir para a escola, é um direito dela. Mas qual que é o dever dela para com a escola? Isso não existe.

No diálogo a seguir, as professoras estão discutindo sobre o que acontece quando vão solicitar ajuda aos pais:

E, aí, se você vai atrás da mãe: “-Olha, a senhora vai me desculpar, mas eu não tenho tempo, eu trabalho.” Como se a gente brincasse. A gente sempre escuta isso. (Sueli)

“-Você só dá aula. Eu trabalho.”(Lucia)

É: “-Você só dá aula. Eu trabalho.” Exatamente.

Porque o pai tem que exigir do aluno, do filho, não da escola. É diferente.....

Ao examinarmos esse diálogo, evidencia-se a tensão quando a professora fala do seu papel. Ela não quer fazer a “educação” do aluno. Separa educar e ensinar. Explicita suas imagens de professor, aquela que instrui, ensina, trabalha conteúdos, e a imagem que percebe como demanda da sociedade, professor que cuida, ensina modos, acompanha dificuldades da criança.

Porque a postura do professor: ele está para ensinar, não para educar. Então, o pai vem aqui e acha assim: “- Não, mas você não está ensinando nada para o meu filho. Porque o meu filho faz isso, faz isso. Não, mas o meu filho vem todo dia para a escola. O meu filho tem uma postura assim em casa. O meu filho tem outra postura diferente.” Então, quer dizer, eles colocam como se a escola estivesse mal para eles. E é o contrário. A partir da hora... Por exemplo, se eu tiver um filho e ele falar assim: “-Mãe, eu vou levar o celular para a escola.”, “-Não, você não vai. Eu te dou um cartão você liga se houver necessidade.” Não há necessidade de um celular para uma criança de dez anos dentro da escola. Porque o pai não vai ficar no serviço ligando: “-Filho, você comeu?” Não vai. A não ser que chegue em casa. Ou, às vezes, a criança nem veio para a escola, está na rua. O pai liga? Não. Então, não há necessidade de celular.

O outro que poderíamos considerar como os mais importantes no exercício da docência é o que menos se revela de maneira direta na fala das professoras. Tivemos que fazer um exercício de desconstrução das falas para podermos buscar as referências a alunos. As referências surgem mais em relação ao ato de ensinar, às práticas metodológicas. A seguir, apresentamos um trecho mais longo, com algumas falas da professora Clara, que demonstram um ensaio para o exercício da docência como sendo uma profissão do ensino.

O aluno vem com uma defasagem.

(...) A última avaliação do terceiro bimestre foi argumentação: “-Então, é o seguinte: eu quero que vocês contra argumentem... Qual o texto do jornal que você escolheu?”, “-Olha, a Dilma está cortando o IPI.”, “-Então, tudo bem: vamos argumentar contra isso. Você é a favor ou você é contra? Você aceita que manipulem o seu dinheiro de um jeito...?” (...)É o que a gente está fazendo, agora, com a quarta série, trabalhando Carta do Leitor. Só que, para você trabalhar a Carta do Leitor com o aluno, primeiro você tem que trabalhar a argumentação. Porque, senão, ele não tem condições de descrever uma carta do leitor. Então, o que os professores estão trabalhando na quarta série, agora? Debate. Porque você só vai criar argumentação através da roda de jornal e através do debate. Então, se trabalha isso.

(...) A maioria das avaliações que eu dou é escrita. Então, quer dizer, ele é avaliado contínuo. Não tem como eu falar assim: “-Olha, essa prova, aqui, vai decidir a sua vida.” Não decide a sua vida. (...) Ano que vem, praticamente, alguns vão para o Senac, vão ter que ter raciocínio lógico. Então, quer dizer, são perguntas bobas, mas que você tem que ler e você tem que pensar. Não é simplesmente... Antigamente se falava que você criava as respostas básicas: “-Verbo conjugado?”, “-Sim.”, “-É isso assim?”, “-É.” Então, quer dizer, que ele não precisava pensar muito. Múltipla escolha, morte súbita. Então, quer dizer, você pensar, ter que responder sendo que você tem que pensar em uma pergunta é diferente. Então, eu dei um texto instrucional

falando para eles assim: “-Leiam com cuidado e rápido.” Concurso público você tem que fazer isso? Tem: “- Não responda nada.” Tá. Na segunda: “-Escreva o seu nome com o sobrenome primeiro e depois o nome, no canto inferior direito.” Todos colocaram no canto superior esquerdo e responderam tudo em seguida. Quando a gente foi corrigir, falou: “-Professora, isso aqui é coisa de primeira série.” Eu falei: “-Coisa de primeira série e todo mundo errou.”

Ao mesmo tempo em que se refere ao aluno quando fala de sua metodologia, a professora deixa claro que alcança apenas 10% de seus alunos. Aceita o fato de não alcançar os demais, parece que faz parte do trabalho. Parece haver conflito nessa negociação identitária. Não há coincidência entre o eixo relacional e o biográfico. Ou seja, ela se sente pertencente a essa identidade de ensino, mas que alcança poucos. Não há reconhecimento dessa identificação.

Quem acertou? Eu vou colocar assim: cinco alunas em uma sala de 40. Cinco. Então, quer dizer, eu sei que vai fazer um bom Saesp. Os outros, não. Porque vai acabar, assim, fazendo rápido, para terminar rápido, para ir embora rápido. Esse é o instinto dele. Então, quer dizer, acaba abrangendo? Acaba. Mas você acaba se tornando um ser pensante quanto mais exercício que você faz nesse aspecto.

Ainda, ao se referirem ao aluno, referem-se a um conflito de relacionamento. Há momentos em que parecem estar em lados opostos, sendo questionadas pelos alunos e até vitimadas por eles. Falam muito da violência. Transcrevemos um diálogo em que isso se apresenta:

Se o professor leva para o pai um problema do aluno da escola: “-Imagina! O professor é que não presta. Está caluniando o meu filho.”

“-Porque meu filho falou que o professor é que ruim.” É mais fácil, mais cômodo para o pai acreditar no filho.

Outra característica apresentada nas falas das professoras que revelam formas de relação com o aluno se mostram como professoras no papel de mãe, cuidando, educando aspectos que são relacionados ao papel das famílias:

As aulas viraram aconselhamento.

Viraram. Eu tenho alunos que reclamam que a mãe bebe, não faz comida para ela. A refeição é uma vez por dia quando a mãe sente fome. E que ela quer morar com o pai. Tem diversos problemas que a gente consegue detectar e a família não detecta. Em uma aula de 50 minutos com o aluno, a gente consegue perceber. Ainda no meio disso tudo.

O que a gente trabalha com os alunos em sala de aula é intuição de mãe. Não é mais do que isso.

Mais uma vez, a professora afirma não poder alcançar, mesmo do ponto de vista da “educação” de atitudes, seus alunos. “Salvará poucos”. Há também um conflito identitário em sua fala, relativo à crença na educação, portanto na sua identidade.

Considerações finais

É perturbador percebermos que os professores não estão conseguindo exercer sua profissão que tem como central o ensinar. Igualmente perturbadora é a frustração que os move para a desistência. Nas falas analisadas, há momentos em que parecem ter clareza de que têm que ensinar, mas logo culpabilizam

alguma condição de trabalho que os impedem de alcançar mais do que algumas poucas crianças. Essas falas envolvem professores de diferentes graus de ensino na Educação Básica, que revelam a constituição de identidades caracterizadas pelo sofrimento e o desamino, o que nos leva a questionar o modo como estas identificações influem em suas práticas e levantar a hipótese de que os baixos resultados de aprendizagem dos alunos, aferidos pelas avaliações oficiais de várias instâncias governamentais, poderiam ter sua base no modo como os professores vêm configurando suas identidades docentes. Daí acreditarmos na plausibilidade da compreensão da constituição identitária docente para a proposição de mudanças nos processos de identificação revelados e, em decorrência, no fortalecimento de uma profissionalidade docente.

Conforme já afirmamos, no processo de constituição identitária dos docentes, há uma articulação entre o eixo biográfico e o eixo relacional. Os docentes entram em contato com as representações sociais da docência e estas se articulam e compõem projeções sobre a carreira, sobre o exercício da profissão, mas não recebem confirmações, aceitações, afetos, salário, acolhimento na relação com seus vários outros, que movimentam seu eixo relacional. Dessa maneira, seus processos de identificação entram em crise, quem sabe colapso, e não encontram uma pertença como profissionais.

O eixo relacional é acionado pelos outros, pelos outros significativos. Identificamos nas falas dos docentes vários elementos que consideramos como os “outros” que se relacionam e o revelam para si mesmo. Esses outros foram: as condições de trabalho, os pais, o sistema, a mídia e finalmente, o aluno. Assim, nos direcionamos à uma confirmação, ainda que parcial, da nossa hipótese de que as condições de trabalho agem diretamente sobre a constituição identitária dos docente.

Estando essa articulação entre o eixo biográfico e o eixo relacional em um movimento de não coincidência, haverá para o professor algumas possíveis estratégias de identificação. Um desses movimentos pode ser a ruptura com o eixo biográfico (com as pertenças). Nessa ruptura, enxergamos um docente que sequer tem força para exercer a sua principal função, a de ensinar. Nessa ruptura, parece nem enxergar com clareza e intensidade o outro mais significativo em sua constituição identitária, o aluno.

Assim, o outro mais importante na relação que o professor estabelece no processo de sua constituição identitária é pouco visto pelo professor, a não ser para referir-se à dificuldade de trabalhar com ele. O que se apresenta com mais força no processo de identificação dessas professoras são as relações que têm com a mídia, com as cobranças que entende que estão sendo feitas pelos pais, com as dificuldades do exercício profissional em termos de condições. Mesmo ao se referirem às metodologias novas ou antigas, a dificuldade de alcançar alunos, a apresentação das defasagens deles, o receio de que os pais e a mídia irão culpabilizá-las é mais forte.

Como formadores de professores, temos identificado que não estamos dando conta, na formação inicial, de prepararmos esses docentes para confrontarem as representações de docência com as quais irão interagir. Não estamos dando conta de oferecer para eles um arcabouço teórico e afetivo do significado da docência, da função da docência, da função do local de trabalho dele, a escola. Como podemos responder a essa demanda? Como podemos fortalecer o docente na sua subjetividade, para que, ao se confrontar com as não recompensas, as atribuições que não correspondem a sua função, seja capaz de articular, de refletir e de vivenciar as crises, sem sentir-se esgotado, enfraquecido e vencido? Que tipo de formação poderá dar

conta desse momento de crise identitária da profissão, para sairmos da crise fortalecidos como professores?

Referências:

Berger, Peter; Luckmann, Thomas (2004). *Modernidade, pluralismo e crise de sentido*. São Paulo:Vozes.

Dubar, Claude. (2005). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto, Porto Editora, coleção ciências da educação. São Paulo: Martins Fontes. Original francês de 2000.

Dubar, Claude (1998). Trajetórias Sociais e formas identitárias: Alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. Campinas, *Educação & Sociedade*, ano XIX, No. 62, April.

Dubar, Claude (2006). A crise das identidades: a interpretação de uma mutação. Trad. Catarina de Matos. Portugal, Autêntica Editora. (Original francês – 2002).

Roldão, Maria do Céu (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 12, nº 34. Jan/abril.

Profissionalidade Docente: O fazer aprender no ensino da música

Vivianne Aparecida Lopes¹¹, Luísa Orvalho¹²

Resumo

Nesta comunicação pretende-se refletir sobre as dimensões da nova profissionalidade docente e do desenvolvimento profissional dos professores do ensino artístico especializado - música. A apresentação alicerça-se na revisão da bibliografia especializada e nos trabalhos de investigação realizados no âmbito da unidade curricular de Pedagogia, do Mestrado em Ensino da Música|Especialização Instrumento|Canto, da Escola das Artes, Universidade Católica Portuguesa, Católica Porto.

O estudo desta problemática, mais que ter valor teórico, pois é um assunto emergente e muito discutido nas Ciências da Educação, interessa-nos e entusiasma-nos como profissionais do ensino (e do ensino da música), na medida em que contribui para uma melhor compreensão do papel do professor no século XXI. A prática docente atravessa caminhos complexos e as atribuições do professor enquanto inovador, motivador, orientador e gestor do processo de ensino e aprendizagem exigem que assuma, com afinco, a sua função de fazer aprender todos os alunos através de uma prática colaborativa e diferenciadora.

O desenvolvimento profissional docente, centrado no seio da profissão, assente em processos de investigação-ação, emerge como resultado de uma escola heterogénea, numa sociedade cada vez mais complexa, exigente e em acelerada mudança, onde o saber e o agir do professor exigem inovação. Apesar do século XX, ser conhecido como o século da escola e, o século XXI, como o da construção da escola de massas e da heterogeneidade de públicos, a “gramática do trabalho docente” pouco se alterou. Reconhecendo que o que se passa, no interior da sala de aula, se mantêm hoje, ainda muito oculto, o papel do professor continua a ser, essencialmente, o de transmissor de conhecimentos.

Com o processo de globalização e o avanço científico, tecnológico e artístico, surge a necessidade de um “novo profissionalismo”, que permita ao professor fazer aprender todos os alunos, passando o seu papel a ser mais de orientador, mediador e condutor do processo de ensino e aprendizagem, através do fazer reflexivo e crítico promotor de um novo desenvolvimento profissional, que o leve a questionar as suas práticas.

No ensino da música o carácter competitivo, a colaboração imposta e o individualismo são muito evidentes, sendo necessária uma intencionalidade do professor para que os caminhos da educação musical perpassem pela génese da cooperação, que permita “criar uma força e uma confiança coletivas nas comunidades de professores que os tornem capazes de interatuar de forma inteligente e assertiva como os portadores de inovações e reformas” (Orvalho, 2011). Dentro desta premissa, os professores, como profissionais do ensino, devem atuar em equipa, dialogar, projetar, trabalhar como uma comunidade e estarem abertos à cultura e à aprendizagem dos seus alunos para desfrutarem da profissão e sentirem-se mais motivados para aperfeiçoar a arte de ensinar, isto é, “fazer alguém aprender” (Roldão, 2009).

¹¹ Conservatório de Música Mestre Vicente Ângelo das Mercês, viviannealopes@gmail.com

¹² Faculdade de Educação e Psicologia |Católica Porto, lorvalho@ucpcrp.pt, luisa.orvalho@gmail.com

Ao profissional do ensino da música, cabe ainda, para além do fazer aprender e ser artista criativo, desenvolver práticas pedagógicas inovadoras, em prol de um novo paradigma de desenvolvimento pessoal e profissional que torne o Ensino da Música, conforme defende Zander (2001), a Arte da Possibilidade.

Palavras-chave: profissionalidade docente; inovação educacional; desenvolvimento profissional docente.

Introdução

Os avanços científicos e tecnológicos trazem consigo a evolução e a necessidade de um aprimoramento constante de conhecimentos em todos os domínios do saber. Sendo assim, a inovação emerge como reflexo desta sociedade em mudança acelerada, a sociedade do conhecimento e da informação. Dentro deste contexto, surge a necessidade de um novo modelo de escola, onde o professor seja inovador e, onde, se assista a uma reestruturação do sistema educativo e formativo.

Para Morgado (2005, p.21), “a melhoria do ensino parte obrigatoriamente de uma reconceptualização do papel da escola, assente num maior grau de autonomia e numa lógica de compromisso com os atores educativos, favorecendo o desenvolvimento curricular e a inovação centrados na escola” Assim, a inovação/reformulação das políticas educativas, implica também a inovação/reformulação do currículo e consequentemente da prática profissional docente.

Segundo Messina (2001) “ a inovação é algo aberto, capaz de adotar múltiplas formas e significados, associados com o contexto no qual se insere (...) não é um fim em si mesma, mas um meio para transformar os sistemas educacionais”. Para Fullan (2000, cit. in Messina, 2001, p. 227) “ a inovação é antes um processo mais que um acontecimento (...) um processo multidimensional, capaz de transformar o espaço no qual habita e de transformar-se a si própria.”

Há uma linha comum nestes testemunhos que nos permite afirmar que para “inovar” é preciso transformar, sem que esta seja uma transformação imediata. A mudança deve ser intencional, sistemática e desejada. O progresso em educação acontece de forma gradual, mesmo por que o próprio sistema escolar continua enraizado nas práticas tradicionais de ensino, aprendizagem e avaliação, o que acaba por bloquear uma efetiva inovação educacional.

Como ponto de partida deste estudo clarificam-se os conceitos de inovação educacional, cultura e profissionalidade docente, mostrando de que forma, estes três conceitos - chave se interligam para a promoção do desenvolvimento profissional dos professores. A inovação faz com que a cultura docente se transforme, trazendo à luz um novo paradigma de profissionalidade docente.

Relativamente ao profissional do ensino da música, pensar numa nova profissionalidade docente significa colmatar lacunas e propor caminhos para que os futuros professores possam pautar o seu trabalho por uma efetiva prática colaborativa entre pares. Pretende-se que o estudo desta problemática venha contribuir não só para uma melhor compreensão do papel do professor do ensino artístico especializado na sociedade do conhecimento, enquanto mediador, facilitador, inovador, motivador, orientador e gestor das aprendizagens, mas também, refletir sobre as implicações que estas “transformações” trazem para uma prática pedagógica diferenciadora que permita fazer aprender todos os alunos.

1 Revisão da literatura

Até o final do século XX “ o papel do professor era muito claro; o professor possuía a informação, que transmitia ao aluno, através dos meios que tinha à sua disposição” (Equipa Internacional de Países Participantes do Programa PETRA, 1995, p.28). Era um mero transmissor de conhecimentos que muitas vezes não dominava. Com o avanço do processo científico e tecnológico e da globalização, surge a necessidade de melhorar as competências do professor/formador. A sociedade em mudança acelerada “exige” que o sistema educacional se adeque à nova realidade, inovando. Mas como quebrar paradigmas que estão tão assumidos no ambiente escolar?

1.1 A Inovação Educacional

Parafrazeando Messina (2001, p.232), “a mudança começa em cada um de nós”, através da criação de espaços que promovam a possibilidade do pensar e do fazer reflexivos, em que as inovações tenham a oportunidade de apresentar-se, contradizer e transformar.” A partir do surgimento dos processos de inovação educacional, que se refletem diretamente no contexto escolar e no desenvolvimento curricular, vários profissionais da área do ensino começaram a desenvolver pesquisas acerca da nova profissionalidade docente e da cultura que se espera que os professores alcancem para que a escola se adapte às exigências do tempo presente e futuro.

Se a formulação das políticas educativas se refletem no desenvolvimento curricular, no desenvolvimento organizacional e no desenvolvimento pedagógico, torna-se impossível pensar na missão primordial da escola, sem pensar no aperfeiçoamento do desenvolvimento profissional do professor. Segundo Morgado (2005, pp. 8-9) a “ideia de uma escola para ajudar a formar pessoas autónomas e críticas, com poder interventivo, capazes de contribuir para transformar a sociedade em que vivem.”, ou seja,

A possibilidade de a escola se conseguir (re) afirmar como um espaço de referência social depende, em última análise, de uma efetiva descentralização de poderes por parte da administração central e da capacidade dos professores para construir uma verdadeira autonomia curricular, imprescindível para poderem operacionalizar em melhores condições as finalidades educativas

Para Bolívar (1996, cit. in Morgado, 2005, p.21) esta lógica de inovação e eficácia persegue a liberalização social e escolar, valoriza os projetos de ação e a diversificação dos professores, potenciando a sua capacidade para a tomada de decisões.” Para o professor, quebrar paradigmas e incorporar na sua cultura profissional tantas inovações, principalmente quando o próprio sistema ainda exerce um “controle” dos padrões profissionais docentes dominantes, torna-se um processo moroso, fazendo com que as mudanças em educação aconteçam de forma gradual.

1.2 Cultura Profissional Docente

Os professores como agentes culturais da mudança estão no centro da comunidade aprendiz e no centro do processo de criação do futuro. O papel do professor consistirá em ajudar, conduzir, dar o exemplo, incentivar, facilitar e integrar aprendizagens assistidas e autónomas, decorrentes de uma avaliação pessoal de necessidades, com recurso à diversidade de meios de acesso à informação e ao conhecimento. (in *O professor aprendiz criar o futuro*, 1995, p.26)

Para além deste papel de ser o orientador, o mediador e condutor do processo de ensino e aprendizagem, os autores consultados comungam da premissa de que as culturas profissionais dos professores devem ser pautadas pelo trabalho colaborativo. Como defende Orvalho (2011, p.3), é possível “melhorar o desenvolvimento profissional docente, através da participação e envolvimento dos professores, em processos de investigação ação colaborativa, centrados na escola e nos problemas reais do currículo, sobre, na e para a ação da sala de aula”. Ou, como afirma Morgado (2004, p.21):

É importante que as escolas, enquanto organizações, estabeleçam modelos cooperativos, partilhados, de definição dos objetivos comuns, o que, não acontecendo, facilita a existência, ainda frequente, do isolamento dos indivíduos dentro da organização, ou seja, a manutenção de culturas individualistas em detrimento da promoção de culturas de cooperação.

O que se propõe, não é uma cultura individualista, que isole e que resolva problemas a curto prazo; o imediatismo paralisa. É necessário pensar o presente para construir o futuro, e pensar o processo como ferramenta fundamental para a mudança. Para Batista (2005, p. 63)

A cultura escolar representa a aprendizagem feita com tempo, paciência, esforço e disciplina. O tempo da escola é o tempo para caminhar, de palavra em palavra, de frase em frase, de problema em problema, num mundo de relação e de lições dadas frente a frente.

A autora refere ainda que “ a cultura profissional docente, como qualquer outra cultura, desenvolve-se na medida em que se abre ao fora de si, aos outros e às novidades do tempo” (Batista, 2005, p.134), ou seja deve estar sempre pronta à reflexão, ao novo, à descoberta. Deve integrar a participação de todos e fomentar o trabalho em equipa, não um trabalho em equipa imposto, mas como afirma Perrenoud (1996, p. 13):

O trabalhar em equipa não deve ser visto como uma conquista individual da parte dos professores, mas como uma faceta essencial de uma nova cultura profissional, uma cultura de cooperação ou colaborativa (...) trata-se de inscrever a dimensão coletiva no habitus profissional dos professores.

Mas como reestruturar o sistema e fazer este elo entre o processo de desenvolvimento pessoal, profissional e de inovação educacional de modo a melhorar a cultura dos professores e pautá-la pelo trabalho colaborativo efetivo e produtivo na escola? Como fazer com que estas aspirações para o futuro sejam vivenciadas pela escola presente? Como extinguir do meio escolar a falsa colegialidade?

O que se espera, não é uma colegialidade artificial, uma colegialidade imposta que alicerça os nossos sistemas de ensino. Apesar de tantas propostas de mudanças, a realidade escolar ainda aponta que “ tem faltado ao professorado uma dimensão coletiva, não no sentido corporativo, mas na perspetiva da colegialidade docente ” (Nóvoa, 1999, p.12).

Segundo Hargreaves (1988), temos no ambiente de ensino, uma cultura individualista endossada pelo sistema de competição presente em muitas escolas; temos a balcanização que separa grupos e que gera dificuldade de acordo entre os mesmos; temos a colegialidade artificial regulada pela administração e uma colaboração falseada, pois ao invés de ser voluntária por parte dos professores é controlada pela escola. Para o autor é necessário uma reestruturação da educação; reestruturação no sentido de redefinir papéis, relações e responsabilidades dos diferentes atores educativos: alunos, professores e administradores da escola. Sendo assim, “temos que pensar em uma cultura profissional reconhecendo e valorizando o saber

que é construído no coletivo. Este não só contribui para uma maior adequação da escola à sociedade, como do próprio desenvolvimento profissional dos professores.” (Santos, 2000, p.101).

Se as culturas de ensino compreendem “ as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram que lidar com exigências e constrangimentos ao longo de muitos anos” (Hargreaves, 1988, p.185) e, “ se refere às pessoas que estão ao entorno da organização, e se caracteriza pelas formas em que os valores, crenças, preconceitos e comportamentos se desenvolvem nos processos micropolíticos da vida escolar” (Day, 2005, p.104), surgem as inevitáveis indagações: As escolas estão preparadas para apoiar o desenvolvimento desta nova cultura? E os professores estão aptos a assumirem este novo papel? O que implica a mudança no “habitus” do professor?

1.3 Profissionalidade Docente

Podemos perceber, que há uma relação direta entre a cultura da colaboração e a mudança educacional (Messina, 2001). “Os professores devem ser “especialistas” no processo de mudança e grande parte da formação deve consistir em forma-los para a mudança” (apud, p.231) de modo que aprendam a trabalhar em condições de incerteza, de ansiedade e confiem nas pessoas e nos processos, de modo que “expressem e escutem sua voz interior”, realizem a reflexão na, sobre e para a ação e “desenvolvam uma mentalidade para assumir riscos.” (Fullan, Hargreaves, 1999 cit. in Messina, 2001, p.231).

O assumir riscos consiste, em grande medida, sair da zona de conforto e por isso os professores muitas vezes não estão preparados para enfrentarem este desafio. Primeiro, porque são condicionados pela administração do sistema de ensino, que muitas vezes exerce um controlo sobre as atividades do mesmo; segundo, porque se habituaram a agir segundo uma pedagogia tradicional; terceiro, porque muitos professores não tiveram uma formação inicial e contínua adequada para saberem aplicar estratégias diferenciadoras e inovadoras de aprendizagem, ou, ainda; quarto, por falta de tempo, de recursos, de interesse preferindo continuar fazendo o que fazem todos os anos, as mesmas atividades, as mesmas dinâmicas, as mesmas práticas avaliativas, ensinando todos os alunos como de um só se tratasse. Outros, pensam ainda que não vale a pena investir porque “ um professor que segue uma formação contínua intensiva não recebe mais do que qualquer outro. Não tem mais autonomia ou mais poder...” (Perrenoud, 1997,p.104), em suma, não é mais valorizado nem pelo sistema escolar, nem pela sociedade. O mesmo autor, Perrenoud (1997, p. 96), considera que:

A formação de professores só tem hipóteses de se tornar uma força de mudança da escola se adquirir uma maior autonomia em relação ao sistema, se se identificar mais com as necessidades do utilizadores e dos práticos do que com as necessidades do poder que governa a escola.

Neste sentido torna-se necessário “ reequacionar o papel da escola enquanto espaço de referência da profissionalidade docente” (Nóvoa, 1999, p.12), pois é praticamente uma “missão impossível” mudar a realidade da cultura profissional docente sem haver uma intencionalidade do professor, num sistema escolar que se limita a reproduzir dicotomias e paradigmas tradicionais de ensino. Roldão (2010, p.41) ressalta que fatores como:

(...) características históricas e sociais (por exemplo, a dependência maioritária do Estado como empregador, a escassa autonomia curricular, a não produção de dispositivos de regulação do saber e do desempenho

profissional no interior da classe, a massificação da escolarização, entre muitos outros) têm construído uma cultura docente, enraizada, como é natural, ainda limitada, em muitos aspetos que não dependem só dos professores, há condições de funcionalismo que influenciam o modo como os próprios professores se veem e como são vistos pela sociedade.

Sabemos que os professores não podem ser responsabilizados, como agentes exclusivos, pelo insucesso escolar. Perrenoud (1997) aponta que a formação dos professores é vista como bode expiatório das críticas ao sistema escolar, ou seja, os professores são responsabilizados direta e indiretamente pelo fracasso dos seus alunos. O receio de serem responsabilizados pelo fracasso escolar muitas vezes inviabiliza o envolvimento dos professores na promoção das mudanças.

O que é realmente importante para a comunidade escolar onde o professor está inserido e, principalmente, para o desenvolvimento integral dos seus alunos como seres humanos críticos e responsáveis? Será que a partir de uma resposta concreta a esta pergunta os professores se poderão afirmar como verdadeiros profissionais do ensino?

Parafraseando Roldão (2010, p.46), esta “profissionalidade implica a construção coletiva de uma cultura profissional que define a pertença do profissional ao grupo”; uma profissionalidade reflexiva em prol do desenvolvimento da qualidade na educação, uma profissionalidade pautada pela aprendizagem permanente, centrada na escola e no trabalho colaborativo, uma profissionalidade que requer que a valorização do trabalho docente seja, também, reconhecida no seio da sociedade. É preciso pensar a profissão docente para além de um “mero emprego público que se exerce no quadro de instituições escolares submetidas à tutela estatal” (Roldão, 2010, p.52). “

Na falta de transformação das estruturas e das dependências, muito longe de ser um “deus ex machina”, a formação de professores continuará a ser mais uma “correia de transmissão” das opções do sistema do que um centro de inovação (Perrenoud, 1997, p.99). Percebe-se portanto que “a mudança nos sistemas educativos envolve necessariamente ajustamentos no desenho e gestão curriculares, nas práticas pedagógicas e nas competências, crenças, convicções, valores e qualidades pessoais dos professores, bem como, nas suas condições de trabalho (Fullan & Hargreaves, 1993; Silkes, 1993 cit. in Morgado, p.38).

Para um efetivo desenvolvimento profissional docente, percebemos que, como Batista (2005, p.145), ainda há um longo e diversificado caminho a percorrer:

(...) na sua pluralidade e diversidade, os caminhos da dignificação da profissão docente terão que ser abertos num espírito de participação, de partilha, de responsabilidade, de solidariedade, de cooperação e de compromisso – valores tidos como essenciais no âmbito de uma sociedade ativa (...).

Para Nóvoa (1989 cit. in Roldão, 2010, p.44) a profissionalidade enquanto tal não pode assimilar-se redutoramente ao padrão clássico da profissão liberal. A profissionalidade docente é muito mais complexa, pois exige um nível de motivação e empenhamento muito grande por parte do professor. Como Roldão (2010, p.47) muito bem aborda, o processo de fazer aprender alguma coisa a alguém é extremamente “complexo e interativo” e por isto é necessária a figura do profissional de ensino – o professor.

O professor como “o profissional com mente aberta, por sua parte, se preocupa em situar o seu ensino em um contexto mais amplo, comparando seu trabalho com o de outros docentes, avaliando-o sistematicamente e colaborando com outros professores” (Day, 2005, p.18); é um profissional que trabalha

em “unidade de ação”. Expressão utilizada por Guerra (2000, p.21) para “classificar um projeto partilhado, discutido, estrategicamente desenvolvido por todos”. Dentro desta premissa de nova profissionalidade docente que trás consigo uma cultura colaborativa, o autor propõe que os professores atuem em equipa, dialoguem, projetem, trabalhem como uma comunidade e estejam abertos à aprendizagem para desfrutarem da profissão e sintirem-se mais motivados para a aperfeiçoar.

Melhorar as competências profissionais através de uma cultura colaborativa é o que os autores sustentam como importante para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor dentro deste processo de inovação educacional.

2. O fazer aprender no ensino da música

As ciências da educação demonstraram desde sempre particular atenção ao papel do professor. Neste sentido, autores como Perrenoud (1997), Hargreaves (1998), Freire (1996), entre outros, trouxeram contribuições importantíssimas com os seus estudos para melhorar a compreensão acerca das responsabilidades do professor em toda a esfera de atuação na sociedade.

O desenvolvimento profissional dos professores é considerado determinante para o crescimento e desenvolvimento de quem está a aprender e assumiu particular relevo em finais do século XX. No modelo tradicional de educação o professor é um mero transmissor. Com o advento da tecnologia e da globalização, a sociedade passa a cobrar mudanças que se refletem em todos os âmbitos educacionais. Refira-se neste sentido os estudos de Messina (2001), Roldão (2009) e Orvalho (2011) que deram especial destaque à inovação educacional e aos reflexos das competências dos professores e formadores no desenvolvimento integral dos alunos.

O interesse pelo novo papel do professor, não se confinou apenas ao ensino regular, mas a todos os níveis e modalidades de ensino. No ensino da música, esta linha de investigação teve forte apoio com os estudos de Hallam (1996; 2006), Haddon (2009; 2011), Crappell (2011), Brand (2009), Garvis e Pendergast (2010), Dravis (2009). As numerosas investigações feitas neste domínio consideram que o ensino da música realizado de forma mecânica e pouco imaginativo paralisa o processo criativo de aprendizagem, bloqueia resultados significativos e provoca a resistência dos alunos.

No âmbito das aprendizagens musicais, muitas vezes, não há anuência entre o que se espera que os professores façam e o que realmente acontece no contexto da sala de aula. Apesar do papel do professor ser determinante, o processo de aprendizagem continua marcado por atividades e estratégias desprovidas de significado para os alunos.

Existe, de facto, preocupação dos professores no que se refere à forma como fazem chegar a informação aos alunos?

A maioria dos estudos realizados no contexto das ciências musicais regista que muitos professores de música se mantêm, ainda hoje, agarrados a um paradigma behaviorista tradicional. Hallam (1998) afirma que estes professores preferem continuar com o modelo de ensino passivo a que estão acostumados, o que pode sabotar o sucesso de uma atividade lúdica e inibir a exploração genuína de música (Bainger, 2010). Neste modelo, todas as interações dinâmicas são desviadas na medida em que os alunos são considerados iguais e tornam-se reféns das mesmas atividades mecânicas e desprovidas de significados. Não há uma

relação de confiança que promova a motivação do aluno. Há uma desarticulação entre o pensar e o fazer. Dentro deste contexto Garvis (2009) afirma que muitos professores de música se concentram nos poucos alunos que consideram ter talento e excluem os demais, o que contribui para o insucesso dos alunos que apresentam maiores dificuldades.

Haddon (2011) identificou que os alunos necessitam de grande dedicação, de confiança, determinação e estimulação criativa pela experiência de diferentes formas de fazer música. Segundo a autora, “os professores deveriam ensinar os alunos a explorar os seus estilos, a sua musicalidade, em vez de lhes ensinar como tocar.” (Haddon, 2011, p.76). Neste sentido Hallam (2006) afirma que os alunos precisam de ajuda para se tornarem aprendizes independentes, de modo que, se adaptem a novos ambientes musicais e façam uso das habilidades que já alcançaram para ultrapassar novas dificuldades. Numa tendência de pensamento semelhante, Joseph & Southcott (2010) afirmam que a educação musical deve ser plural e culturalmente inclusiva promovendo a participação ativa do aluno em sua aprendizagem.

Uma outra análise, que vai neste mesmo sentido e, que continua hoje a ser objeto de muita investigação e debate por autores como Araújo (2010), Garvis, (2009), Haddon, (2009), Cardoso (2007), Macpherson (2007), Hallam (1998) é a relação patente entre confiança, autoconhecimento e motivação. Neste sentido, para se manter os níveis motivacionais dos estudantes de música, é fundamental que se utilizem estratégias que sejam “direcionadas com materiais didáticos adequados às expectativas dos alunos; que levem em conta as características particulares dos estudantes e que gerem processos de prática musical ativa e prazenteira.” (Araújo, 2010, p.29).

Muitos investigadores desenvolveram as suas pesquisas de modo a introduzir diferentes olhares sobre o ensino da música mostrando diferentes possibilidades e vertentes para se ensinar música. A característica mais identificativa destes autores é a que marca uma cisão profunda com o modelo tradicional de educação musical e preconiza alterações permanentes na forma de conceber o ensino da música na sociedade.

O ensino tradicional da música tem um impacto contraproducente na aprendizagem dos alunos, na medida em que o professor é o dominador do conhecimento por excelência e, o aluno nada sabe. Os efeitos desta pedagogia behaviorista faz-se sentir principalmente nas dificuldades apresentadas pelos alunos ao longo do processo de ensino e aprendizagem, pois a criação/construção do conhecimento torna-se cada vez mais morosa e difícil e, as ideias fáceis são repetidas inúmeras vezes desprovidas de significado. Ainda neste âmbito, o ensino tradicional é indubitavelmente redutor, pois não se verifica o crescimento significativo e participativo de quem está a aprender.

Características como calor humano e empatia são fundamentais aos professores de música. As relações humanas, quando consideradas no ambiente das aulas de música, permitem uma maior integração entre professor-aluno e possibilitam inovação e progresso ao nível da utilização de diferentes ferramentas para a aprendizagem musical. Dentro deste contexto, há uma maior abertura para a comunicação e o diálogo permitindo aos alunos participarem efetivamente na sua educação musical. Gainza (2002, p. 7) afirma que no papel de testemunha, o professor de música “deve ser extremamente sensível e discreto, para não interferir, distorcendo a essência e a natureza espontânea desta relação”

Utilizando observações de um grande número de alunos e professores em ação, Ceserer & Hentiske (2009) constataram que o ensino da música direcionado para uma perspetiva humanista é muito mais poderoso e satisfatório, pois contribuiu para o desenvolvimento integral do aluno. Não há um modelo pedagógico único

a ser seguido em música e, o professor deve ser capaz de levar ao aluno a “riqueza” da diversidade não só em termos técnicos, ou de conteúdo, mas, essencialmente das relações humanas. Conseqüentemente, os alunos têm que estar abertos para estabelecerem conexões com os professores. Esta “interação pedagógica” permitirá uma troca de conhecimentos que poderá crescer ilimitadamente e que estará na origem do sucesso das aprendizagens. Os trabalhos de Hallam (1998; 2006), Lupton & Bruce (2010) e Haddon (2011) preveem um impacto positivo nas aprendizagens através de uma comunicação dialógica entre professor e aluno.

No que refere a este assunto, Brand (2009, p.15) afirma que “ o ensino de música efetivo reflete uma combinação especial de talentos pedagógicos, magnetismo pessoal, habilidades musicais e artísticas, conhecimento e organização e comunicação efetivas.” Neste sentido Johnson (2011, p.56) reporta que “prazer talvez seja a chave para a motivação para a perseverança.” Os resultados são facilmente observáveis quando se ensina música de forma lúdica e divertida. Por outro lado, a música ensinada de forma pouco imaginativa leva muitos alunos à desistência.

Neste quadro, a evolução do aluno é dada pela diferença no modo com que o conhecimento é gerado pelo professor. Desta forma, “uma experiência musical de qualidade pode ser resumida em oportunidades de brincadeiras livres e jogos musicais estruturados em atividades de grupo.” (Bainger, 2010, p.18). Segundo a autora, estas atividades facilitam a descoberta dos fundamentos da música. Quando se trata de educação musical todo o entusiasmo é bem-vindo e neste novo cenário, os alunos passam a ser coparticipantes em sua aprendizagem.

Os alunos devem ser envolvidos em atividades que aumentem o seu desempenho. E por outro lado, os professores devem estar qualificados e em constante processo de formação para atender a esta nova perspectiva. **O desenvolvimento profissional dos professores** de música neste contexto tem um papel vital no desenvolvimento da educação musical, uma vez que evita que o ensino da música caia em uma insídia de baixa qualidade e desvalorização, o que pode acontecer quando os próprios professores não acreditam na sua profissão e não investem na sua formação e no uso de novas estratégias de ensino e aprendizagem musical. Mantêm-se arraigados ao universo mecanicista, valendo-se das mesmas atividades e das mesmas dinâmicas todos os anos, como se todos os alunos fossem iguais. Dentro deste contexto, os estudos de Russel-Bowie (2010) sustentam que a formação dos professores de música em ação é fundamental para promover novas descobertas e combater o insucesso no ensino da música. O que foi pioneiramente discutido e defendido por Perrenoud (1997) no âmbito das ciências da educação conforme referenciado na primeira parte deste trabalho.

Uma outra linha de investigação, que está intrinsecamente conexas com o que foi apresentado anteriormente, é alicerçada pelas investigações de autores como Brand (2009), Haddon (2011), Ferris, Nyland & Deans (2010), Gibson (2011) e repousa na relação patente entre o sucesso das aprendizagens em música e o trabalho colaborativo desenvolvido por professores e alunos. Hargreaves (1998) tornou-se um dos precursores na defesa destas ideias ao apontar que há uma correlação intrínseca entre o trabalho colaborativo e o êxito das aprendizagens.

Grande parte da investigação dedicada à educação musical assume particular relevo ao advogar uma forma mais rica de ensinar música. Os autores descobrem que, neste contexto, o crescimento do aluno é muito mais que musical, pois perpassa pela gênese humana. Este raciocínio é, na verdade, a base dos estudos

desenvolvidos por estes pesquisadores. São correntes que anseiam pelo desenvolvimento técnico do aluno em música, mas que se preocupam em integrar o desenvolvimento técnico no desenvolvimento humano, estabelecendo um paralelo que alicie os alunos a aprenderem música.

As diferenças de abordagens na pedagogia musical podem trazer como resultado diferenças significativas no rendimento dos alunos. Neste contexto, as estratégias devem ser adaptadas constantemente aos alunos. Esta abordagem sugere uma complementaridade entre o que se pensa para a educação musical e o que realmente se faz. Analisar estas diferentes vias pelas quais o conhecimento musical se constrói assume um valor importantíssimo nas ciências musicais.

A maior parte dos trabalhos descritos até aqui, defendem o uso de medidas qualitativas para sanar as lacunas presentes na educação musical, assumindo que é necessária uma adequação das estratégias e ferramentas de ensino e aprendizagem. As medidas de qualidade da educação musical passam pelo desenvolvimento profissional dos professores. O fomento da discussão no que concerne a este assunto leva a um aprofundamento do conhecimento sobre o papel do professor, da atuação dos alunos e a forma como se processam as aprendizagens musicais.

Conclusão

Até o final do século XX “ o papel do professor era muito claro; o professor possuía a informação, que transmitia ao aluno, através dos meios que tinha à sua disposição; era um mero transmissor de conhecimentos. Com o avanço científico e tecnológico e da globalização, torna-se necessária a mudança deste papel reclamado pela sociedade do século XXI.

Neste sentido, este trabalho clarifica os conceitos de inovação educacional, cultura e profissionalidade docente tão eminentes no mundo moderno e aponta a necessidade defendida por vários autores de um novo desenvolvimento profissional docente. A ideia central, abordada através dos referenciais teóricos e da reflexão sobre a ação para agir sobre a reflexão, intenta também, conhecer mais os mecanismos e referenciais da inovação escolar e verificar como a mudança pode ser introduzida na escola sem ser vista como algo imposto por um sistema ou pondo em risco os professores.

Concretizar a nova profissionalidade docente e propor caminhos para que o professor seja “o trabalhador do conhecimento por excelência” (Arends, 1995) poderá contribuir para combater o insucesso no processo de ensino e aprendizagem da música, pois o professor, ao assumir o seu papel de inovador, se responsabilizará pelo fazer aprender colaborativamente e por aprender colaborativamente.

Os estudantes de música, com suas particularidades tão distintas, exigem que o professor tenha uma alta gama de competências para lidar com as diferenças de modo que o impacto de suas intervenções nas aulas seja positivo. O trabalho do professor de música não pode ser pautado em informações dúbias e mecânicas. Para que os resultados sejam, do ponto de vista pedagógico consistentes, o processo de ensino e aprendizagem em música deve conciliar as linhas de atuação para que o desenvolvimento musical e humano do aluno caminhe paralelamente.

A contribuição fundamental de uma investigação deste género assenta no facto de permitir uma reflexão crítica sobre os efeitos de uma comunicação dialógica entre professor e aluno na produtividade das aprendizagens musicais. Ressalta-se que estas formulações não pretendem restringir-se ao contexto

específico da formação musical, mas abranger, especialmente, o ensino individual do instrumento, que é marcado pela relação *one-to-one*.

A análise das experiências reais presentes no contexto da educação musical e a investigação neste âmbito deve promover bases sólidas para que na prática as mudanças aconteçam. Uma outra linha de investigação no ensino da música, nomeadamente no que se refere às perspetivas de professores e alunos, surge na tentativa de colmatar lacunas advindas da educação musical tradicional, suscitando o entusiasmo dos leitores e da comunidade científica para o tema.

Referências Bibliográficas:

Araújo, Rosane (2010). Música e motivação: algumas perspetivas teóricas. Revista da APEM, Lisboa, V. 134, 23-30.

Arends, Richard (1995). Aprender a ensinar (livro e CD-ROM). 6ª Edição. Madrid: McGraw Hill Interamericana de Espanha, S.A.U.

Bainger, Lucy (2010). A music collaboration with early childhood teachers. Australian Journal of Music Education, 2, 17-27.

Batista, Isabel (2005). Dar rosto ao futuro: A educação como compromisso ético. 1ª edição. Porto: Profedições.

Brand, Manny (2009). Music teacher effectiveness: Select historical and contemporary research approaches. Australian Journal of Music Education, 1, 13-18.

Cardoso, Francisco (2007). Papel da Motivação na Aprendizagem de um Instrumento. Revista da APEM, Lisboa, V. 127, 11-15.

Crappell, Courtney (2011). Preparing for Professional Relationship Building. American Music Teacher, V.60, nº 5.

Day, Christopher (2005). Formar Docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Madrid: Narcea, S.A.de Ediciones.

Draves, Tami (2009). Estudo sobre "Teaching Music in American Society: A social and Cultural Understanding of Music Education" de Kelly, Steven N. Journal of Historical Research in Music Education. 31(1).

Equipa internacional de países participantes do programa PETRA II, Acção II (1995). O Professor Aprendiz - criar o futuro. Porto: DES.

Ferris, Jill, Nyland, Berenice & Deans, Jan (2010). Young Children and music: Adults constructing meaning through a performance for children. Australian Journal of Music Education, V.2, 5-16.

Freire, Paulo (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Ed. São Paulo: Paz e terra.

Gainza, Violeta (2002). Música: Amor y Conflicto-Diez Estudios de Psicopedagogía Musical. Lumen: Buenos Aires.

- Garvis, Susie (2009). Establishing the theoretical construct of pré-service teacher self-efficacy for arts education. *Australian Journal of Music Education*, 1, 29-37.
- Garvis, Susie & Pendergast, Donna (2010). Middle years teachers' past experiences of the arts: Implications for teacher education. *Australian Journal of Music Education*, 2, 28-40.
- Gipson, Ann (2011). Together we make a difference. *American Music Teacher*, V.60, nº 5.
- Guerra, Santos. (2000). *A escola que aprende*. Porto: ASA.
- Haddon, Elizabeth (2009). Instrumental and vocal teaching: How do music students learn to teach? *British Journal of Music Education*, V. 26, 57-70.
- Haddon, Elizabeth (2011). Multiple teachers: multiple gains. *British Journal of Music Education*, V. 28:1, 69-85.
- Hallam, Susan (1998). *Instrumental teaching: A practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heinemann.
- Hallam, Susan (2006). *Music Psychology in education*. London: Institute of Education.
- Hargreaves, Andy. (1998). *Os professores em tempo de mudança - o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw Hill.
- Henstschke, Liane & Cereser, Cristina (2009). A escala de crenças de autoeficácia dos professores de música para atuar no contexto escolar. XVII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical e XV Simpósio Paranaense de Educação Musical, Londrina.
- Joseph, Dawn & Southcott, Jane (2010). Experiences and understandings: Student teachers' beliefs about multicultural practice in music education. *Australian Journal of Music Education*. V. 2, 66-75.
- Joseph, Dawn & Winspear, Cara (2008). What have we learnt? Pre-service music teaching and learning. *Victorian Journal of Music Education*, 1, 17-21.
- Lupton, Mandy & Bruce, Christine (2010). Craft, process and art: Teaching and learning music composition in higher education. *British Journal of Music Education*, V.27:3, 271-287.
- Mazur, Eric (2000). Ensinar é apenas ajudar a aprender. *Revista Gazeta da Física - Entrevista a Carlos Fiolhais e Carlos Pessoa*, 18-21.
- McPherson, Gary (2007). *The child as musician*. Oxford: Oxford University Press.
- Messina, Graciela (2001). Mudança e inovação educacional: Notas para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, Nº 114, 225-233.
- Morgado, José (2004). *Qualidade na Educação- Um Desafio para os Professores*. 1ª Edição. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, José (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, António (1999). Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Revista espanhola Cuadernos de Pedagogía*, Nº 286.
- Nóvoa, António (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: ASA.

- Orvalho, Luisa. (2010). A estrutura modular nos cursos profissionais das escolas secundárias públicas: do modelo curricular às práticas. Dois estudos de caso. Dissertação de Doutoramento apresentada na Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, em 2 de Junho de 2011, Porto, Portugal.
- Orvalho, Luisa (2011). O modelo integrado de inovação curricular. Porto: FEP/UCP (artigo em formato pdf).
- Perrenoud, Philippe (1997). Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação. Perspetivas sociológicas. 2ª Edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, Philippe (2000). 10 Competências Para Ensinar. (Reimpressão em 2007). Porto Alegre (Brasil): Artmed.
- Roldão, Maria do Céu (2009). Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor. Desenvolvimento Profissional dos Professores. V. Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Russel-bowie, Deirdre (2010). A ten year follow-up investigation of preservice generalistic primary teachers' background and confidence in teaching music. Australian Journal of Music Education, V. 2,76-86.
- Santos, Leonor (2000). A Cultura Profissional e o Trabalho dos Professores. Capítulo II (pp. 67-120). Retirado em 12/05/2011 de www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/tese/C2-CulturaProfissional.pdf.

Aprendizagem de valores profissionais no Curso de Licenciatura em Enfermagem

Isilda Ribeiro¹³, António Luís Carvalho¹⁴

Resumo

Problemática: Conscientes da importância da aprendizagem de valores profissionais no Curso de Licenciatura em Enfermagem (CLE) e da relação existente entre o aprendiz, os estudantes, os tutores, os docentes e os contextos de formação e o estágio, sentimos necessidade de investigar quais os valores reconhecidos para a prática de Enfermagem e se estes estão em concordância com os valores preconizados pelo Código Deontológico.

A motivação e justificação, para estudar esta temática, encontram-se na constatação da prática profissional, como enfermeira e como docente do CLE, em ensino teórico-prático, espaço em que os valores e o sentido humano, no cuidar do indivíduo como pessoa, traduzem, muitas vezes, um certo esquecimento da sua dignidade.

A proposta deste estudo teve a sua origem na pergunta: “Quais os valores profissionais reconhecidos para a prática de Enfermagem pelos docentes, tutores e estudantes do CLE?”

Metodologia

Optámos pelo modo de investigação um estudo de caso único (Yin, 2005), centralizando a nossa atenção numa Escola Superior de Enfermagem da região Norte, utilizando uma abordagem multimodo, baseada nos pressupostos etnográficos (Stew, 1996).

Decorrente do paradigma metodológico adotado neste trabalho, o nosso trabalho de campo implicou três momentos distintos: i) Abordagem quantitativa e descritiva, cujo objetivo era identificar os valores profissionais reconhecidos, como os mais importantes pelos docentes, tutores e estudantes do 1.º e do 4.º ano do CLE, e identificar o modelo de aprendizagem considerado pelos docentes, tutores e estudantes como adequado à aprendizagem de valores, através da utilização de um questionário e da escala de valores de Rokeach (1973);

ii) Abordagem qualitativa e descritiva, cujo objetivo era obter a opinião dos docentes, tutores e estudantes do 4.º ano em estágio de IVP/Opção do CLE sobre as suas experiências de aprendizagem de valores profissionais em estágio. Recorremos à observação participante de estudantes do 4.º ano em estágio de IVP/opcional, entrevistas e diários de aprendizagem. Para a observação participante baseámo-nos nos pressupostos defendidos por Spradley (1980);

iii) Realizamos entrevistas de *focus group*, que consistiu na discussão organizada com um grupo selecionado de docentes, tutores e estudantes do 4.º ano que foram sujeitos à observação participante. Para a análise de conteúdo seguimos os pressupostos de Vala (1986) e Bardin (1995).

¹³ Prof. Adjunto Escola Superior de Enfermagem do Porto, Portugal Isilda.ribeiro@esenf.pt

¹⁴ Prof. Coordenador Escola Superior de Enfermagem do Porto, Portugal, luiscarvalho@esenf.pt

Relevância e pertinência do trabalho para a área de pesquisa: Contribuir para a qualidade da formação dos estudantes no CLE e, conseqüentemente, para a qualidade dos cuidados de Enfermagem, prestados de forma mais humanizada; propor estratégias de ensino-aprendizagem de valores para o CLE e enviar os resultados do estudo como proposta para o Conselho Jurisdicional da Ordem dos Enfermeiros, que apreciará e decidirá sobre a proposta de alteração de incluir novos valores no Código Deontológico, que orienta o exercício da profissão.

Relação com a produção da área: São relevantes ao nível da formação em Enfermagem, da disciplina e da prática pois permitiu perceber como os valores estão a influenciar o desempenho profissional, melhorando a prestação de cuidados, tanto por quem os presta (estudantes/enfermeiros), quanto por quem os recebe (doentes).

Palavras-chave: Aprendizagem, Valores, Enfermagem

Problemática: Conscientes da importância da aprendizagem de valores profissionais no Curso de Licenciatura em Enfermagem (CLE) e da relação existente entre o aprendiz, os estudantes, os tutores, os docentes e os contextos de formação e o estágio, sentimos necessidade de investigar quais os valores reconhecidos para a prática de Enfermagem e se estes estão em concordância com os valores preconizados pelo Código Deontológico.

Partindo destes pressupostos e da observação sistemática que temos vindo a realizar, parece-nos pertinente o objeto de estudo: aprendizagem de valores profissionais no CLE. A motivação e justificação, para estudar esta temática, encontram-se na constatação da prática profissional, como enfermeira e como docente do CLE, em ensino teórico-prático, espaço em que os valores e o sentido humano, no cuidar do indivíduo como pessoa, traduzem, muitas vezes, um certo esquecimento da sua dignidade. É aqui que o nosso interesse e motivação encontram a razão da preocupação pela responsabilidade da formação do futuro profissional, competente, como genuíno cidadão de valores.

A proposta deste estudo teve a sua origem na pergunta: “Quais os valores profissionais reconhecidos para a prática de Enfermagem pelos docentes, tutores e estudantes do CLE?”

Como objetivos:

- 1) Identificar os valores profissionais reconhecidos como mais importantes pelos docentes e estudantes do CLE e as diferenças no reconhecimento dos valores pelos estudantes do CLE no início e no fim do curso;
- 2) Relacionar os valores reconhecidos como mais importantes pelos docentes e estudantes do CLE, com os valores preconizados pelo Código Deontológico;
- 3) Identificar novos valores profissionais a incluir do Código Deontológico que orienta exercício da profissão;

Metodologia: Optámos pelo modo de investigação um estudo de caso único (Yin, 2005), centralizando a nossa atenção na Escola Superior de Enfermagem do Porto (ESEP), utilizando uma abordagem multimodo, baseada nos pressupostos etnográficos (Stew, 1996), que é um importante meio de estudo dos contextos escolares (Wolcott, 1988).

Decorrente do paradigma metodológico adotado neste trabalho, o nosso trabalho de campo implicou três momentos distintos. O primeiro momento referente à abordagem quantitativa e descritiva, cujo objetivo era identificar os valores profissionais reconhecidos, como os mais importantes pelos docentes, tutores e estudantes do 1.º e do 4.º ano do CLE, e identificar o modelo de aprendizagem considerado pelos docentes, tutores e estudantes como adequado à aprendizagem de valores, através da utilização de um questionário e da escala de valores de Rokeach (1973).

Para tal, foram selecionados todos os docentes que fazem parte do quadro de pessoal da escola selecionada, como objeto do estudo (96 docentes), sendo a amostra constituída por 83 docentes, pelos tutores: enfermeiros da prática clínica, que acompanham, supervisionam e avaliam os estudantes do 4.º ano em estágio de Integração à Vida Profissional (IVP) /opcional, tendo colaborado no estudo 94 tutores e os estudantes do 1.º e do 4.º ano inscritos no CLE, no ano letivo 2010/2011, sendo a amostra constituída por 283 e 278 estudantes, respetivamente.

Este estágio clínico foi selecionado para este estudo por ser o último a realizar, recolhendo, dessa forma dados que se reportem ao percurso académico destes estudantes.

No segundo momento, uma abordagem qualitativa e descritiva, cujo objetivo era obter a opinião dos docentes, tutores e estudantes do 4.º ano em estágio de IVP/Opção do CLE sobre as suas experiências de aprendizagem de valores profissionais em estágio. Recorremos à observação participante de estudantes do 4.º ano em estágio de IVP/opcional, entrevistas e diários de aprendizagem, cujo objetivo foi observar as atitudes e estabelecer relações; compreender a importância da aprendizagem de valores profissionais em contexto da prática clínica e quais os valores profissionais específicos do CLE e relacionar os valores profissionais reconhecidos como os mais importantes pelos docentes, tutores e estudantes com os valores preconizados pelo Código Deontológico. Para a observação participante baseámo-nos nos pressupostos defendidos por Spradley (1980).

No terceiro momento, realizamos entrevistas de *focus group*, que consistiu na discussão organizada com um grupo selecionado de docentes, tutores e estudantes do 4.º ano e que foram sujeitos à observação participante. Para a análise do conteúdo seguimos os pressupostos de Vala (1986) e Bardin (1995), cujo objetivo foi compreender a dos participantes sobre as experiências de aprendizagem de valores, compreender o contributo das várias unidades curriculares do CLE para a aprendizagem de valores e validar a análise dos resultados obtidos ao longo do estudo. Neste sentido, optamos por uma amostra intencional, para o qual tivemos a colaboração de 9 docentes, 6 tutores e 12 estudantes, divididos em três *focus group*.

Deste modo, a finalidade última deste trabalho é, sem dúvida, contribuir para a qualidade da formação dos estudantes no CLE e, conseqüentemente, para a qualidade dos cuidados de Enfermagem, prestados de forma mais humanizada, propor estratégias de ensino-aprendizagem de valores para o CLE e enviar os resultados do estudo como proposta para o Conselho Jurisdicional da Ordem dos Enfermeiros, que apreciará e decidirá sobre a proposta de alteração de incluir novos valores no Código Deontológico, que orienta o exercício da profissão.

Relevância e pertinência do trabalho para a área de pesquisa: Aprendizagem de valores profissionais no CLE implica preparar estudantes que sejam competentes a nível de conhecimentos científicos e de

conhecimentos técnicos e também a nível de “conhecimentos humanos” no sentido de termos uma prestação de cuidados mais humanizados.

Os cuidados são a razão de ser da profissão de Enfermagem, uma vez que não tem “razão de existir se não pode justificar a prestação de um serviço necessário à população e dar provas da sua capacidade para o prestar” (Collière, 1989, 284). Pelo que cabe às escolas de Enfermagem, formar estudantes cuja base da educação seja consolidada em valores pessoais, sociais, institucionais e profissionais.

Assim, na investigação realizada face ao número elevado de valores que emergiram, optamos por hierarquizar os valores pela sua importância, considerando os cinco valores mais e menos importantes. Verificou-se que dos 5 valores profissionais reconhecidos como mais importantes 3 valores são comuns aos 4 grupos de participantes no estudo: docentes, tutores e estudantes do primeiro e quarto ano do CLE são: a “responsabilidade”, a “competência” e o “respeito”, apesar de os hierarquizarem em posições diferentes. É interessante verificar-se que os estudantes do quarto ano e os tutores reconhecem os mesmos valores, possivelmente por ambos estarem em contexto da prática clínica e considerarem como valores profissionais essenciais ao CLE, para além dos três valores já mencionados, a “dignidade” e a “autonomia”. Os docentes reconhecem ainda o valor da “honestidade” e da “verdade”, enquanto os estudantes do primeiro ano que se encontram no início da sua formação académica e ainda não tiveram contato com a prática clínica reconhecem o valor da “solidariedade” e “humildade”. Valores universais que estão de acordo com o artigo 78º do Código Deontológico do Enfermeiro DL 104/98 a observarem-se na profissão de Enfermagem.

Da análise realizada na observação participante e no *focus group* realizado a estudantes do quarto ano do CLE, verificou-se a validação de um dos 5 valores profissionais, reconhecidos como mais importantes na aprendizagem de valores profissionais: a “dignidade”, valor terminal considerado na Escala de Valores de Rokeach (1973). É interessante verificar que os docentes e os tutores, embora na metodologia quantitativa tenham considerado o valor da “dignidade”, um dos cinco valores mais importantes, no *focus group* não validaram este valor. O que vem validar a informação que a aprendizagem de valores profissionais no CLE não se remete apenas aos conteúdos verbais e procedimentais mas sobretudo aos conteúdos atitudinais. Não chega o docente e o tutor mencionar que um dos princípios a ser respeitado na prestação de cuidados ao doente é o respeito pela sua dignidade, ou seja, o estudante vai apreender o valor da dignidade através das atitudes, da forma de estar, cuidar, respeitar o doente, a família e até mesmo a forma como o estudante é respeitado.

É interessante verificar que os valores instrumentais da Escala de Valores de Rokeach (1973): “responsável” e “competente” é comum nos diferentes grupos, sendo que estudantes do 1.º ano e tutores consideram primeiro a responsabilidade, seguida da competência, os docentes dispõem ao mesmo nível e os estudantes do 4.º ano hierarquizam primeiro a competência seguida da responsabilidade.

É de salientar que o valor “responsável” foi um dos valores instrumentais (Rokeach, 1973) validado nos diferentes métodos de colheita de dados. A pesquisa vem confirmar a literatura no sentido em que a escolha incide mais sobre os valores instrumentais, pelo facto de a sua manifestação além de ser imediata é mais facilmente deduzível, através das atitudes e comportamentos dos estudantes, tornando a certificação mais credível (Gameiro, 1991).

Da investigação realizada pode afirmar-se que existe dependência dos valores terminais e instrumentais da Escala de Valores de Rokeach (1973) em relação ao grupo, o que ficou provado estatisticamente, porque

todos os valores de P são inferiores a 0,05. No entanto destaca-se os valores instrumentais: valores intrínsecos, cognitivos, adquiridos e responsabilidade que apresentam $p=0,000$ o que indica que se trata de uma dependência perfeita. Dos quatro fatores os valores que dependem mais do grupo são os valores intrínsecos ($X^2=48,271$) e os que dependem menos são os valores adquiridos ($X^2=18,972$). Em relação aos valores terminais, verifica-se que a realização emocional é a que mais é influenciada pelo grupo ($X^2=17,609$).

É de realçar no estudo, que a hierarquia dos valores não depende da idade, da área de especialização, da crença religiosa, da proveniência dos estudantes nem do sexo. No entanto em relação ao sexo verifica-se que alguns valores são mais sensíveis ao sexo masculino em prol de outros mais sensíveis ao sexo feminino. Em relação à hierarquia dos valores mais importantes estudantes, tutores e docentes do sexo masculino são mais sensíveis à “competência” e “autonomia”, enquanto os mesmos participantes do sexo feminino são mais sensíveis à “responsabilidade”, “respeito”, “dignidade”, “honestidade”, “verdade” e “humildade”. No que diz respeito aos valores menos importantes é interessante verificar que os homens são mais sensíveis à “polidez”, “altruísmo” e “maleficência” e as mulheres são mais sensíveis a “obediência” e “ambicioso”.

Verificou-se que quanto aos valores menos importantes todos os grupos são unânimes, pois apesar de hierarquizarem de forma diferente consideram os mesmos valores: “maleficência”, “obediência”, “ambicioso”, “polidez” e “altruísmo”. O que também foi corroborado no *focus group* dos estudantes, tutores e docentes.

É importante evidenciar que alguns dos valores considerados menos importantes seriam valores a propor para excluir do Código Deontológico. O reconhecimento dos valores mais e menos importantes dependem do grupo ($p<0,05$), o que ficou provado estatisticamente ($X^2=25,399$; $P=0,013$).

No início do estudo a nossa opção incidiu pela preferência de estudantes do 1.º ano e do 4.º ano por considerarmos que no estudo se iria identificar diferenças no reconhecimento dos valores profissionais, uma vez que os estudantes do primeiro ano ainda não tinham tido contato direto com os conteúdos programáticos e estarem desprovidos dos valores incutidos pela formação académica. Eram portadores dos seus valores pessoais, sociais, familiares oriundos, quer da sua personalidade, quer da sua experiência de vida. Acreditávamos que os estudantes do 4.º ano diferiam dos estudantes do 1.º ano, no sentido de que estes eram detentores de valores profissionais transmitidos ao longo dos quatro anos de formação académica e terem vivenciado experiências reais em contexto da prática clínica. No entanto, o estudante do 1.º ano apesar de jovem adulto e de não ter contato com a verdadeira realidade do mundo da Enfermagem, a habilidade de lidar com a dor, o sofrimento e a morte verificou-se que os valores profissionais reconhecidos pelos estudantes, no início do curso não diferem muito dos estudantes do 4.º ano, sobretudo no Os estudantes do 1.º e 4.º ano, respetivamente reconhecem como valores profissionais ao CLE: o respeito (100,0% e 98,3%), a responsabilidade (99,5% e 97,7%) e a competência (97,6% e 99,5%). Os estudantes do quarto ano consideram dentro dos 5 valores profissionais mais importantes para o CLE a autonomia (92,4%) e a dignidade (90,4%) e os estudantes do 1.º ano consideram a solidariedade (87,9%) e a humildade (84,2%). É de salientar que quer na observação participante quer no *focus group* dos estudantes do quarto ano foram validados os valores profissionais reconhecidos como mais importantes para o CLE: a dignidade ou como referem preocupação: “falta de dignidade”, a responsabilidade e a competência.

É interessante constatar-se que os estudantes do primeiro ano são os que consideram o valor “humildade”, um dos valores profissionais do CLE, quando os estudantes do quarto ano assim como os docentes e os tutores reconhecem que é um valor profissional a ser incluído no Código Deontológico do Enfermeiro.

Na realização do questionário e no *focus group* foi nossa preocupação elencar um conjunto de valores que emergiram da literatura e incluir os valores universais que os enfermeiros devem deter no exercício da sua profissão preconizados pelo Código Deontológico do Enfermeiro DL 104/98 e investigar se os valores reconhecidos como mais importantes pelos docentes, tutores e estudantes do CLE diferem dos valores profissionais recomendados pelo Código Deontológico.

No estudo, verifica-se que os docentes, tutores e estudantes corroboram com os valores reconhecidos pela Ordem dos Enfermeiros como: a competência, a responsabilidade, o respeito e a dignidade. É de salientar que os docentes ainda partilham valores como a justiça e a verdade, que também fazem parte do Código Deontológico; os tutores partilham o valor do direito à vida e os estudantes do primeiro ano não reconhecem como um dos valores profissionais mais importantes a dignidade. É interessante verificar que apesar do altruísmo ser um valor indicado no Código Deontológico estudantes, tutores e docentes referem-se a ele como um dos valores menos importantes.

No *focus group* e de acordo com a literatura, confirmou-se que valores como: a dignidade e a igualdade, valores terminais na escala de valores de Rokeach (1973), são importantes no exercício da prática profissional e devem ser apreendidos e interiorizados pelos estudantes, ao longo dos quatro anos de formação académica. O enfermeiro é “gente que cuida de gente”, logo aproximamo-nos de um ponto crítico, uma vez que no nosso mundo atual há uma mudança de valores, ou seja, se há estudantes/enfermeiros, que preocupam-se com estas questões e cuidam dos doentes tendo em vista a qualidade de vida do doente, proporcionando-lhes um tratamento digno outros há que se preocupam apenas com questões burocráticas, económicas e de progressão de carreira, o que faz com que na prática profissional por vezes, nos deparemos com prestação de cuidados pouco humanizados.

Ao longo da investigação, verificou-se que valores como: a honestidade, a verdade, a responsabilidade, o ser educado e carinhoso são alguns valores instrumentais (Rokeach, 1973), essenciais na aprendizagem de valores profissionais no CLE, uma vez que a atuação dos estudantes, e nomeadamente dos enfermeiros, deve ter sempre por objeto o respeito integral da pessoa, a sua proteção e a defesa e promoção da sua dignidade. Se é verdade que existe um Código Deontológico obrigatório, que se baseia em princípios éticos mais gerais e que hoje são um desafio à reflexão dos enfermeiros e dos docentes de Enfermagem, é nossa preocupação enquanto educadores transmitir as bases essenciais à aprendizagem de valores profissionais, para posteriormente cada educando adequar sempre a norma a uma dada situação em particular, tendo presente os princípios em que ele se baseia.

Quando se iniciou esta investigação acreditava-se que seria possível identificarmos um modelo de aprendizagem, que promovesse a aprendizagem de valores profissionais no CLE. No entanto e de acordo com a literatura de entre os modelos pedagógicos estudados (o endoutrinamento, “*laissez-faire*”, educação de valores, clarificação de valores e advocacia de valores), verificou-se e foi reconhecido pelos docentes, tutores e estudantes, que os didatas não usam determinado modelo, mas sim os vários modelos, ou seja, o docente vai buscar a cada um dos modelos a base para construir o seu próprio modelo de ensino/aprendizagem.

Independentemente do modelo a seguir, o acompanhamento em estágio será sempre essencial para os estudantes durante o cumprimento do mesmo. É referenciado a importância do modelo do docente e do tutor, o servir de espelho, no sentido em que ambos são pelas suas atitudes uma referência para a aprendizagem de valores profissionais no CLE, ou seja, todos os intervenientes no estudo consideram, que os estudantes aprendem fazendo e vendo fazer, dado que na aprendizagem de valores profissionais os modelos não são só os tutores e os profissionais, mas também os docentes. Estes são os que apresentam um perfil de competências, consensualizado pela equipa de docentes da área disciplinar de Enfermagem.

Em síntese, verificou-se que não existe um modelo propriamente dito a ser utilizado na ESEP mas sim vários modelos, no sentido em que cada docente de acordo com a sua forma de ensino e educação edifica o seu próprio modelo, uma vez que todos os participantes no estudo concordam que o docente/tutor funcionam como espelho/modelo de aprendizagem de valores profissionais.

No estudo pretende-se compreender de que forma as diferentes unidades curriculares que integram o *currículum* do curso de Enfermagem da ESEP contribuem para a aprendizagem de valores profissionais no CLE, particularmente o estágio de IVP/Opção, local onde ocorreu a observação participante dos estudantes do quarto ano.

Na investigação realizada, verificou-se que apesar dos docentes, tutores e estudantes considerarem necessária a articulação entre teoria e prática, o que se verifica é que existe desarmonia entre o que é ensinado na escola e o que os estudantes encontram na prática, sentindo assim um afastamento entre o ideal e o real. Os diferentes atores do estudo são unânimes quando referem que os estágios são locais de excelentes oportunidades para os estudantes viverem determinadas experiências em contextos reais, operacionalizarem conhecimentos teóricos, desenvolverem competências intelectuais, atitudes, valores e adquirirem e/ou aperfeiçoarem destrezas motoras cada vez mais finas.

Apesar da componente prática do CLE ser muito valorizada pelos estudantes, pelo reconhecimento dos conteúdos procedimentais, verificou-se que docentes, tutores e estudantes do 4.º ano também valorizam os conteúdos atitudinais, que servem de base para a aquisição de um saber, que estabelece e integra uma dinâmica entre os valores pessoais e profissionais, entre os valores ideais e os reais, entre o não desejável e o desejável, entre a não-maleficência e a beneficência, entre o que é e o que deve ser.

No sentido de compreender o contributo das várias unidades curriculares do CLE para a aprendizagem de valores, verifica-se que os participantes do estudo, apesar de elencarem algumas unidades curriculares, concordam que de acordo com os conteúdos programáticos ministrados em cada disciplina, umas são mais propícias para a aprendizagem de valores profissionais, pelo que se optou por considerar a componente teórica, a que engloba as aulas teóricas, teórico-práticas, práticas laboratoriais e de orientação tutorial e a componente prática, que engloba os estágios em contexto da prática clínica.

Em relação ao contributo das várias unidades curriculares do CLE, na componente teórica, os docentes consideram que não existem unidades curriculares mais relevantes do que outras, o que se verifica é que por inerência de determinados conteúdos programáticos de cada unidade curricular, trabalha-se e reflete-se mais uns valores do que outros.

Verificou-se que a nível da componente prática existe uma uniformidade por parte dos participantes nos valores reconhecidos como os mais importantes apesar de os distribuírem em posições diferentes são: a “responsabilidade”, a “autonomia”, a “competência”, o “respeito” e a “privacidade”. Os tutores reconhecem

ainda o valor “dignidade” ao mesmo nível do valor “privacidade”. É de salientar que os estudantes a nível da componente teórica não consideram o valor a “responsabilidade”. Esta conclusão é para nós preocupante, uma vez que estamos a referir-nos a estudantes do 4.º ano em fase final de conclusão do curso de Enfermagem, que pela própria inerência do curso: “gente que cuida de gente” requer consciencialização da responsabilidade que o curso acarreta.

Apesar dos participantes no estudo considerarem que teoria e prática não podem estar dissociadas, complementando-se, no sentido em que a aprendizagem de valores profissionais no CLE ocorre ao longo dos 4 anos de formação entre a teoria e a prática, tendo por base os valores pessoais que cada estudante transporta no seu Eu, a nível da componente teórica existe alguma disparidade nos valores reconhecidos como os mais importantes.

Embora se reconheça valores partilhados pelos estudantes, tutores e docentes como a “competência” e o “respeito”, docentes e tutores reconhecem o valor da “responsabilidade”; estudantes e tutores reconhecem o “sigilo” e a “igualdade” e os docentes ainda valorizam a “verdade” e a “honestidade”, valores importantes a serem trabalhados e refletidos a nível da teoria.

Dada a complexidade da triangulação da informação sobre este aspeto, optamos também por colocar no *focus group* para discussão os valores reconhecidos na componente teórica, verificando-se que docentes, tutores e estudantes validam os resultados no sentido em que consideram a “responsabilidade”, a “competência”, o “respeito”, a “autonomia” e a “dignidade” valores profissionais essenciais ao curso de Enfermagem, não sendo validados os valores do sigilo e igualdade reconhecidos pelos estudantes e tutores e a honestidade e a verdade reconhecidos pelos docentes.

A elaboração do objetivo identificar novos valores a incluir ou excluir do Código Deontológico que orienta o exercício da profissão, é o objetivo mais ambicioso, uma vez que pretendemos enviar os resultados do estudo como proposta para o Conselho Jurisdicional, que apreciará e decidirá sobre a proposta de alteração de incluir ou excluir novos valores do Código Deontológico, que orienta o exercício da profissão.

O grupo de tutores, que participou no estudo, é um grupo jovem com média de idades de 28 anos. Da análise efetuada, verifica-se que possivelmente a atitude dos tutores deve-se à insatisfação da carreira ao nível remuneratório, da falta de condições laborais, da desmotivação, da instabilidade que se vive em termos de empregabilidade e reconhecimento da profissão. Face à fragilidade da problemática exclusão de valores e ao facto de não encontrarmos na literatura nada que justificasse a exclusão de valores do Código Deontológico e a incongruência dos conceitos, parece-nos sensato nesta fase da investigação não propor a exclusão de valores à Ordem dos Enfermeiros, apenas a inclusão de novos valores.

É interessante constatar a preocupação dos estudantes que, apesar de jovens, refletem e consideram no domínio experiências significativas o “confronto com situações delicadas”, são promotoras da aprendizagem de valores profissionais, tais como: o cuidar do doente terminal, o morrer com dignidade, a morte, os cuidados *postmortem*, o sofrimento, o silêncio, a sensação de impotência, o sigilo profissional, o transmitir informação, concretamente o dar más notícias, a desigualdade são alguns dos exemplos.

Na pesquisa realizada, verifica-se que o cuidado ao doente terminal é uma das preocupações de todos os atores que participaram no estudo, porque por vezes envolve dor, sofrimento, angústia e impotência.

As experiências significativas em torno da morte são das mais referidas em vários estudos (Valadas, 1995; Oliveira, 1998), como das mais produtoras de aprendizagem dos cuidados de Enfermagem.

No estudo emergiram valores terminais e instrumentais (Rokeach, 1973) os quais fazem parte do Código Deontológico que orienta o exercício da profissão. É de salientar que quanto aos valores terminais, que o autor considera objetivos de vida, estes emergiram apenas na observação participante e no *focus group* dos estudantes. Parece-nos importante mencioná-los no sentido de reforçar a sua relevância para a prática de Enfermagem, tendo sido referenciado o valor da “dignidade” humana e o direito à “igualdade”.

Em relação aos valores instrumentais, foram referidos valores como: “honestidade”, a “verdade”, a “responsabilidade”, o ser “prestável”, “educado” e “afetuoso”, valores que consideramos de boas práticas, que embora sejam fundamentais para o CLE, são ainda mais para a formação humana do indivíduo.

O grupo de intervenientes no estudo considera que a “humildade”, a “maturidade” e a “autonomia” são valores profissionais a serem analisados e ponderados, no sentido de serem incluídos no Código Deontológico e que o valor igualdade devia ser substituído por “equidade”.

O valor da “humildade” é essencial na formação do estudante no CLE, no sentido em que este deve ser capaz de reconhecer as suas limitações, pedir ajuda e não ser detentor de toda a verdade. Foi ainda validado no *focus group* que o valor “humildade” também é fundamental para o enfermeiro da prática clínica, pelo que era indispensável de tempo a tempo fazer-se uma “reciclagem” de valores profissionais.

O valor da “maturidade” emerge no *focus group* dos docentes e tutores, no sentido em que a maturidade está intimamente relacionada com as atitudes e os comportamentos, o que carece de reflexão sobre as mesmas. Na análise do discurso dos docentes, verificou-se que alguns foram peremptórios ao referirem que, para ser-se enfermeiro, tem de ter-se maturidade, ou seja, experiência de vida. Já dizia William Shakespeare: maturidade tem mais a ver com os tipos de experiência que se teve e o que se aprende delas, do que a idade de cada um.

O valor “igualdade” é um valor universal a observar na relação profissional que está explícito no artigo 78º do Código Deontológico do Enfermeiro. No entanto no *focus group* dos docentes foram sugeridos que o valor equidade fosse incluído ou substituísse o valor da igualdade. Em que equidade deve ser entendida como oportunidade.

Verificou-se que por vezes os estudantes em estágio são confrontados com situações de desigualdade o que lhes levanta questões éticas, colocando em causa os valores em que acreditam.

A autonomia é um elemento essencial numa profissão (Batey & Lewis 1982, Schutzenhofer, 1988, Ulrich, Soeken & Miller, 2003; Wade, 1999, Hesbeen, 2000). A autonomia em Enfermagem define-se como a competência do enfermeiro cumprir os seus deveres profissionais de uma forma autodeterminada obedecendo aos critérios legais, éticos e práticos da profissão, ou seja, a autonomia é a liberdade de agir de acordo com o que cada um sabe (Ribeiro, 2009). Para os investigadores, autonomia é tudo o que depende da vontade e saber do enfermeiro. Conquista-se executando a competência que nela estão implícitas (Parreira & Pereira, 2004).

Em forma de resumo apresentamos a figura n.º 1 com os valores profissionais a propor à Ordem dos Enfermeiros para inclusão no Código Deontológico do Enfermeiro.

Figura n.º 1 – Inclusão de valores profissionais a propor à OE



Relação com a produção da área: Com este estudo, pretende-se construir conhecimento substantivo e convergente no domínio da educação, bem como evidenciar contributos para a aprendizagem de valores profissionais no CLE. Tem como objetivo principal, procurar de forma científica identificar os valores profissionais reconhecidos como os mais importantes pelos docentes, tutores e estudantes do CLE; identificar o modelo de aprendizagem considerado pelos docentes, tutores e estudantes como adequado à aprendizagem de valores; compreender a importância da aprendizagem de valores profissionais e quais os valores profissionais específicos do CLE; relacionar os valores profissionais reconhecidos como os mais importantes pelos diferentes atores com os valores preconizados pelo Código Deontológico; compreender a opinião dos docentes, tutores e estudantes sobre as experiências de aprendizagem de valores e compreender o contributo das várias unidades curriculares do CLE para a aprendizagem de valores.

Pensar na aprendizagem de valores profissionais no CLE, sob uma perspetiva de desenvolvimento humano, implica ter em consideração os valores intrínsecos aos estudantes (valores pessoais), à profissão (valores profissionais), aos contextos do ensino (valores da escola e dos docentes), aos contextos de cuidados e aos próprios tutores (valores em contexto da ação). Conjuguar estes valores como influenciadores da aprendizagem foi, sem dúvida, o fio condutor que procurámos manter ao longo deste percurso.

Estamos conscientes de que a aprendizagem de valores profissionais no CLE é um processo complexo, na medida em que os estudantes quando chegam à escola têm uma personalidade única, são portadores duma história de vida e trazem na sua bagagem um conjunto de valores, que foram adquirindo ao longo do seu percurso de vida. Mas também é verdade que o estudante que elege a Enfermagem como profissão sabe que esta se rege por um conjunto de valores profissionais, que estão preconizados no Código Deontológico e embora estes possam ser diferentes dos valores pessoais de cada um, os que prevalecem são os valores profissionais. Perante tal evidência, entendemos que o trabalho aqui apresentado se afigura apenas como um pequeno contributo para a compreensão do fenómeno em estudo, não sendo nossa pretensão, como já referimos, a generalização integral dos resultados obtidos.

A relevância desta investigação, para a educação em Enfermagem, prende-se com a conceção de que a teoria e a experiência clínica dos estudantes devem ser acompanhadas de estratégias pedagógicas promotoras da aprendizagem de valores profissionais, pois tem benefícios para a prestação de cuidados

aos doentes, no sentido de termos cuidados tecnicamente diferenciados e humanamente mais “sofisticados”.

Implicações para a disciplina

A aprendizagem de valores profissionais no CLE é o resultado de uma transposição de atitudes e comportamentos para a ação, que resultam do processo ensino/aprendizagem, ao longo dos 4 anos de formação, e das aprendizagens feitas ao longo da vida. Os docentes, enfermeiros e tutores, contribuem para a aprendizagem de valores profissionais, para a construção dos saberes disciplinares na medida em que, centrados na experiência da prática clínica, refletem, aplicam, adaptam, transformam e constroem o conhecimento e a aprendizagem desses mesmos valores. Este processo possibilita a integração de conhecimentos verbais, procedimentais, atitudinais, aprendizagem significativa (Ausubel, 1978), aprendizagem experiencial vivenciada ao longo da vida e a aprendizagem de valores profissionais.

O desenvolvimento da Enfermagem necessita de enfermeiros com competências a nível científico, técnico e sobretudo competências humanas. Os estudantes devem no seu processo ensino/aprendizagem serem capazes de refletir, valorizando o conhecimento, de forma a encontrar o equilíbrio justo entre os valores pessoais, profissionais e sociais.

Implicações para a prática

Durante a investigação, o modo de observar o contexto do estágio/ prática clínica dos cuidados e o desempenho dos estudantes e enfermeiros foi potencializador de um olhar mais atento sobre o cuidar de quem cuida numa equipa transdisciplinar em situações de dor, sofrimento, impotência e morte, muitas vezes conflituante com o próprio estudante/enfermeiro. Desta forma, apela-se à aprendizagem de valores profissionais no CLE, onde os diferentes atores devem centrar-se em situações do quotidiano de forma a promover a reflexão crítica, no sentido de ajudar os estudantes a definirem comportamentos a serem adquiridos, de acordo com o Código Deontológico que orienta o exercício da profissão. O estágio/ensino clínico é o local potenciador de maior contributo para a aprendizagem de valores profissionais, uma vez que a apropriação dos diferentes saberes é construído e, ao mesmo tempo, incorporado às atitudes, manifestado por meio de ações e comportamentos.

Por outro lado, os resultados da investigação contribuíram para o reconhecimento de valores profissionais no CLE, para a clarificação da aprendizagem de valores profissionais, em contexto da prática clínica, enquanto eixo potenciador do desenvolvimento profissional. A aprendizagem de valores profissionais no CLE representa, na especificidade deste estudo, um contributo imprescindível para definir estratégias de ensino/aprendizagem para os aspetos constituintes da certificação de novos valores profissionais a incluir no Código Deontológico.

Implicações para a formação

O acompanhamento dos estudantes é um dos eixos da aprendizagem de valores profissionais no CLE. No entanto, é ainda limitativo o saber sobre o modo como orientar para a aprendizagem de valores ao longo do

estágio, uma vez que se compreende a necessidade de maior aproximação entre as instituições formativas, entre docentes e tutores, no sentido de se refletir, se apoiarem e encontrarem estratégias facilitadoras à aprendizagem de valores.

Este acompanhamento dos estudantes envolve enfermeiros tutores, pelo que esta triagem deve ser cuidadosamente estudada, estruturada e contextualizada à filosofia da escola, ao estágio e ao desenvolvimento do estudante, ou seja, este modelo necessita de tutores com competências de supervisão clínica para acompanhar estudantes do CLE.

As implicações deste estudo são relevantes ao nível da formação em Enfermagem, pois permitiu perceber como os valores estão a influenciar o desempenho profissional, melhorando a prestação de cuidados, tanto por quem os presta (estudantes/enfermeiros), quanto por quem os recebe (doentes).

As inferências suscitadas pela análise dos dados constituíram, na nossa perspetiva, um contributo pertinente para o desenvolvimento do conhecimento no âmbito da aprendizagem de valores profissionais no CLE.

Neste trajeto de investigação, uma longa caminhada foi percorrida, com avanços e recuos, certezas e hesitações. Este trajeto de tratamento, análise e triangulação dos dados, pela sua complexidade, levou a que toda a análise elaborada fosse revista com algum distanciamento do tratamento inicial.

É nossa convicção que as conclusões desta investigação traduzem a multidimensionalidade e a complexidade do estudo e algumas implicações, que se podem considerar pertinentes para a melhoria do processo ensino/aprendizagem de valores profissionais, não só no âmbito da Enfermagem, mas também noutras profissões das diferentes áreas da saúde.

Julgamos ter atingido todos os objetivos que nos propusemos no início do estudo, tendo realçando não só a dimensão profissional competente na intervenção do enfermeiro no cuidar, como também na dimensão individual e pessoal, enquanto fator humanizador no processo de desenvolvimento de competências da aprendizagem de valores profissionais.

Enviar os resultados do estudo como proposta para o Conselho Jurisdicional da Ordem dos Enfermeiros, que apreciará e decidirá sobre a proposta de alteração de incluir novos valores no Código Deontológico, que orienta o exercício da profissão, após apresentação da tese à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau de Doutor.

Este estudo constituiu, sem dúvida, um grande desafio na nossa vida: contribuiu para o nosso crescimento pessoal e profissional. Esperamos, agora, que possa ser um contributo na formação dos estudantes do CLE pela melhoria de cuidados a serem prestados, quer em termos do cuidar, quer pela humanização em saúde.

Desde o início, procuramos, uma reflexão profunda sobre a aprendizagem de valores profissionais no CLE, para que pudéssemos fornecer contributos no sentido de propor estratégias de ensino/aprendizagem de valores para o CLE e identificar novos valores profissionais a incluir no Código Deontológico que orienta o exercício da profissão.

Referências bibliográficas:

Morgan, D. L. (1997). Focus Group as qualitative research. (2.^a Ed.). London: Sage Publications.

- Nunes, L.; Amaral, M., & Gonçalves, R. (2005). Código Deontológico do Enfermeiro: dos comentários à análise de casos. Lisboa: Ordem dos Enfermeiros.
- Paquet, C. (1982). Analyse de ses valeurs personnelles: s'analyser pour mieux decider. Québec: NHP.
- Ribeiro, I. M. O. C. (2013) – Aprendizagem de Valores Profissionais no Curso de Licenciatura em Enfermagem. Tese de Doutoramento, Universidade de Humanidades e Tecnologias Lusófona, Lisboa, Portugal.
- Rokeach, M. (1979). Understanding human values. *Medical Care*, New York, 15, 5, 12-19.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Spradly, J. (1980). *Participant observation*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich.
- Stew, G. (1996). New meanings: a qualitative study of change in nursing education. *Journal of Advanced Nursing*. 23, 587-593.
- Stoer, S. (1994). Construindo a escola democrática através do campo da recontextualização Pedagógica. *Educação, Sociedade e Cultura*. 1, 7-27.
- Vala, J. (1986). *A análise de conteúdo: metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento.
- Wolcott, H. (1988). *Ethnographic research in education*. In Jaeger, R. (org.). *Complementary methods for research in education*. Washington: American Educational Research Association, 187-257.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e métodos*. (3ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Messias Dieb¹⁶

Resumo

A partir de um estudo que venho desenvolvendo na Universidade Federal do Ceará (UFC), sobre a relação do pesquisador iniciante com a atividade de pesquisa, trago, para esta comunicação, uma reflexão sobre o docente pesquisador com base no que este, enquanto aluno de mestrado, fala sobre o saber-fazer da pesquisa e as características deste saber, especialmente no campo educacional. Para isso, utilizo as ideias de Bourdieu (1996; 1998) sobre o *habitus* que orienta a atividade científica e as de Charlot (2000) acerca das relações que o sujeito desenvolve com o mundo, com os outros e consigo mesmo durante o processo de construção de si e de seus saberes. Como metodologia, utilizo uma técnica chamada balanço do saber (*bilan du savoir*), com a cooperação de 30 (trinta) mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da referida universidade, os quais são aqui considerados como sujeitos iniciantes na atividade de pesquisa no campo educacional. Os resultados iniciais demonstram que, para esses sujeitos, pesquisar é uma atividade formativa e que visa a resolução de problemas intrinsecamente ligados à realidade social. Essa explicação encontra sua lógica no fato de que, para eles, ser um pesquisador em Educação é ser um incansável “caçador” de respostas para questões que afligem a vida de quem tem o ensino como uma missão a ser bem desempenhada: o professor. Com base nesses aspectos, finalizo refletindo sobre alguns desafios que perpassam a trajetória dos estudantes recém-ingressos na pós-graduação em Educação *stricto sensu*, os quais apostam na pesquisa como um elemento importante para o seu desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: pesquisa educacional; relação com o saber; desenvolvimento profissional.

Introdução

Há algum tempo venho refletindo sobre a atividade de pesquisa na área das Ciências Humanas e o modo como o pesquisador tem se relacionado com esse saber-fazer (DIEB, 2007). Não obstante tal empreendimento acadêmico, minhas indagações acerca desse tema ainda não foram satisfatoriamente respondidas, especialmente no que concerne à pesquisa no campo da Educação. Por isso, iniciei novo estudo no qual utilizo uma técnica chamada balanço do saber (*bilan du savoir*), com a cooperação de 30 (trinta) mestrandos recém-ingressos no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). Esta técnica, utilizada por uma equipe de pesquisa francesa denominada ESCOL, da qual Charlot (2000) foi o idealizador, consiste em uma produção de texto, a partir de um enunciado que busca estimular os sujeitos a avaliarem por escrito os processos e os produtos de sua aprendizagem.

¹⁵ Trabalho vinculado ao projeto de pesquisa “O pesquisador iniciante na área de educação e sua relação com o saber pesquisar”. Agradeço à minha orientanda Pollyana Nobre Melo, bolsista PIBIC/Funcap, pelo cuidadoso trabalho de coleta e sistematização dos dados durante o desenvolvimento dessa primeira etapa do projeto.

¹⁶ Universidade Federal do Ceará (UFC) - Brasil

Por meio do balanço do saber, é possível instigar os participantes de uma determinada pesquisa a realizarem aferições acerca dos processos relativos à aprendizagem de um determinado saber ou à apropriação de uma dada atividade. A natureza desse instrumento gerador de dados incide, pois, na elaboração de um texto escrito de próprio punho pelos colaboradores da pesquisa, a partir de um gatilho inicial, ou seja, de um comando cuidadosamente preparado pelo pesquisador a fim de impetrar dados relacionados ao objeto de sua pesquisa. Em nosso caso, o gatilho foi o seguinte enunciado: *“Desde que comecei a estudar, tenho aprendido muitas coisas sobre pesquisa: na escola, nos livros, com os colegas e os professores, e agora na Universidade. Quais foram as coisas mais importantes que aprendi sobre a pesquisa? O que eu sei sobre um projeto de pesquisa? Que coisas eu aprendi sobre a construção de um objeto de estudo? Baseado em quê, eu posso afirmar que meu trabalho é uma pesquisa em Educação? Por que eu posso dizer que sou um pesquisador em Educação? Onde mesmo aprendi essas coisas? Quem me as ensinou?”*

A aplicação da técnica supra citada foi antecedida por convites para conversas informais com vários mestrandos recém ingressos no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da universidade da qual sou docente. Inicialmente, consegui conversar e convidar 40 mestrandos, contudo, após esses contatos iniciais, apenas 30 estudantes tiveram a disponibilidade de tempo para serem informantes da pesquisa. Em função disso, uma vez estabelecidos acordos éticos¹⁷ de que suas identidades seriam preservadas, foram agendados encontros com os participantes ao longo do primeiro semestre letivo do ano de 2012. Foi nesse contexto em que se deram os encontros e por meio deles que tivemos acesso aos dados que emergiram do balanço do saber dos pesquisadores em estágio inicial de formação acadêmica na área de educação.

Os referidos mestrandos são aqui considerados sujeitos iniciantes na atividade de pesquisa no campo educacional devido ao fato de que, mesmo tendo passado por alguma experiência de iniciação científica ou de pós-graduação *lato sensu*, alguns deles adentram a pós-graduação *stricto sensu* em Educação, no nível de mestrado, apresentando ainda muitas dúvidas, incertezas e inseguranças acerca dessa atividade. Minha suposição de trabalho, ao analisar os textos produzidos, foi a de que uma dessas dúvidas, ou inseguranças, está relacionada mais especificamente a sua compreensão do que significa um objeto de estudo no campo da Educação e de como este pode ou deve ser abordado, uma vez que as exigências feitas na pós-graduação *stricto sensu* para planejar uma pesquisa e a relatar em uma dissertação de mestrado são bem mais severas do que aquelas voltadas para a escrita de um relatório PIBIC¹⁸ ou Monografia de conclusão de curso.

Considerando a conjuntura descrita acima, para este texto, irei refletir sobre referida temática a partir da seguinte questão: o que o pesquisador iniciante compreende quando especifica que o seu trabalho é uma “Pesquisa em Educação”? Nesse sentido, o objetivo do estudo foi o de analisar a relação do pesquisador iniciante com a atividade de pesquisa no campo da Educação, por meio da compreensão que ele apresenta

¹⁷ Por razões éticas, os nomes que utilizarei mais adiante para me referir aos mestrandos são fictícios. Em adendo, as afirmações transcritas e a eles atribuídas foram selecionadas por serem representativas das ideias mais recorrentes no conjunto dos balanços analisados.

¹⁸ No Brasil, “O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) visa apoiar a política de Iniciação Científica desenvolvida nas Instituições de Ensino e/ou Pesquisa, por meio da concessão de bolsas de Iniciação Científica (IC) a estudantes de graduação integrados na pesquisa científica. A cota de bolsas de (IC) é concedida diretamente às instituições, estas são responsáveis pela seleção dos projetos dos pesquisadores orientadores interessados em participar do Programa. Os estudantes tornam-se bolsistas a partir da indicação dos orientadores”. Consulte-se o sítio <<http://www.cnpq.br/web/guest/pibic>>.

acerca do processo de construção do conhecimento nessa área. Por este motivo, a análise ocorreu basicamente focando os trechos em que os sujeitos expressavam tal compreensão.

Considero útil alertar o leitor para que não espere exatamente a comunicação dos resultados de uma pesquisa concluída, uma vez que o presente estudo está em andamento e os dados que apresentaremos ainda são preliminares. Em função disso, esta comunicação se distancia daquela baseada em um artigo prototípico com sessões privativas para fundamentação teórica e metodologia, para se aproximar mais, como já informei acima, de uma reflexão/ensaio sobre como pesquisadores iniciantes que atuam na seara da pesquisa em educação compreendem o seu saber-fazer acadêmico.

Para este ensaio, portanto, serão basilares alguns postulados teóricos inerentes à sociologia do sujeito, especificamente, a abordagem da relação com o saber, proposta por Bernard Charlot (2000), os quais serão articulados ao longo do texto, naquilo que os aproximam, com algumas ideias de Bourdieu (1996; 1998) e Guareschi (2001) sobre o modo de os sujeitos se constituírem a partir das relações que estabelecem com mundo, com os outros e consigo mesmo. Assim sendo, iniciarei nossa conversa com base na compreensão que os pesquisadores iniciantes apresentam, em seus balanços do saber, sobre o fazer da atividade de pesquisa para, em seguida, discutir sobre algumas dificuldades que eles podem enfrentar a partir dessa compreensão de pesquisa, especialmente no complexo campo da Educação.

O fazer da pesquisa para os mestrandos: saberes e sentidos

Não obstante as propriedades psíquicas envolvidas em qualquer tipo de aprendizagem, os elementos que gravitam em torno das situações relacionais (sociais) em que se encontram os indivíduos também operam muito fortemente no contexto da construção do conhecimento e da construção de si, ou seja, fornecem substratos necessários à formação da subjetividade desses indivíduos. Sendo assim, um aluno de mestrado, por exemplo, recém-ingresso em uma nova comunidade de discursos e práticas, que é a comunidade da pós-graduação *stricto sensu*, tende a se dar conta de que precisa apreender e/ou aperfeiçoar uma outra maneira de pensar, diferentemente dos modos espontâneos de compreender o mundo e seus objetos na cotidianidade. Isto implica para o sujeito que acaba de adentrar o universo da pesquisa e a comunidade dos pesquisadores uma necessidade de “sobrevivência”.

Por conseguinte, podemos afirmar que a raiz dessa necessidade do sujeito fixa residência na própria ação de sua aprendizagem que, conforme nos explica Bruner (1966, p. 113), “está tão integrada no homem que é quase involuntária”. Em outras palavras, isto quer dizer que, inevitavelmente, a cada entrada do sujeito em um universo novo de conhecimentos e de saberes, como o da pesquisa, por exemplo, ele é impelido a construir uma nova relação com o saber (CHARLOT, 2000), ou seja, é impelido a apreender e a construir novas maneiras de ser e de estar nesse novo mundo/espaco/tempo que o acolhe. Nessa direção, os mestrandos vão paulatinamente construindo suas ideias e representações acerca da atividade científica, a partir do contato com os sujeitos mais experientes e, especialmente, dos desafios que lhes são lançados no dia-a-dia do curso.

Nessa trajetória, o estudante normalmente precisa dar conta de uma agenda de compromissos com os quais ele nem de longe imaginava lidar, especialmente aquele que não passou pela experiência da iniciação científica e da pós-graduação *lato sensu*. Dentre esses compromissos, merecem destaque: as atividades ligadas a um determinado grupo de pesquisa, a pressão para produzir e publicar seus textos, as leituras em

língua estrangeira, os prazos curtos, e muitas vezes inegociáveis, destinados a etapas fulcrais do curso de pós-graduação, tais como as qualificações e a defesa da dissertação, além, é claro, das oscilações de humor de seu(sua) orientador(a) e demais professores. Concomitantemente a esses compromissos, e em função deles, o pós-graduando em tela precisa centrar sua atenção no fazer de uma pesquisa que vai lhe outorgar o título de mestre. Nesse espaço/tempo de relações humanas, o mestrando vai, portanto, deparando-se com uma linguagem e com uma série de práticas que são próprias à comunidade científica e que ajudam a configurar historicamente o discurso acadêmico.

É exatamente esse discurso que atuará na aprendizagem do *saber-fazer* da pesquisa e que guiará, até certo ponto, o aprendiz pelos novos caminhos da vida acadêmica. Isto não significa dizer, entretanto, que o pesquisador iniciante no mestrado será um mero produto desse discurso ou dessa nova posição social que ele passou a ocupar. A apropriação da atividade científica, assim como a de qualquer outra atividade genuinamente humana, não transcorre sem que haja confrontos e disputas de subjetividades.

Não obstante essa constatação, a atividade científica, segundo Bourdieu (1996, p. 88), “engendra-se na relação entre disposições reguladas de um *habitus* científico que é, em parte, produto da incorporação da necessidade imanente do campo científico e das limitações estruturais exercidas por esse campo em um momento dado do tempo”. Com base nesses aspectos, posso alegar que, em suas descobertas acerca de como realizar uma pesquisa, o mestrando terá muito de suas representações em torno dessa atividade fomentadas pela força do citado *habitus*. Todavia, como bem afirma Charlot (2000, p. 33), o sujeito é um ser social na mesma proporcionalidade de que é um ser singular e, por isso, “interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele” e obviamente às atividades que realiza.

Nessa direção, ainda de acordo com Charlot (2000, p. 73), é importante salientar que toda relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica, ao mesmo tempo em que comporta também uma dimensão de identidade e que não deixa de ser uma relação social, apesar de ser a relação de um sujeito. Segundo o mesmo autor, “essa dimensão social não se acrescenta às dimensões epistêmica e identitária: ela contribui [significativamente] para dar-lhes uma forma particular”. Portanto, compreendo que, no início de sua trajetória no universo da pós-graduação *stricto sensu*, o estudante tenta estabelecer o mais rápido possível uma relação epistêmica com o saber pesquisar, começando pela própria definição para si do que é a atividade de pesquisa.

Hoje ao pensar em pesquisa, aponto dois aspectos: primeiro, a função deste trabalho e sua contribuição para a sociedade; em segundo lugar, os procedimentos, de cunho mais técnico relacionado à pesquisa. Entendo a pesquisa como uma série de procedimentos visando solucionar um problema, responder uma questão (Maurício).

Como podemos perceber, a ideia de pesquisa para os mestrandos que participaram do estudo, representados aqui por Maurício, é a de que se trata de uma atividade de grande relevância para o meio social onde ele se situa, bem como é caracterizada por um forte aspecto técnico, sem o qual parecem tornar-se inalcançáveis os objetivos visados por essa atividade. Nesse mesmo movimento, o mestrando também elucida a dimensão identitária que acompanha essa relação epistêmica, e suas matizes igualmente sociais, na medida em que, primeiro, busca delinear uma imagem que ele constrói de si para a qualidade de pesquisador e, segundo, ressalta as características que definem o seu *saber-fazer* como uma atividade de pesquisa. Para se posicionar deste modo, o sujeito está provavelmente baseado nos preceitos orientadores

do *habitus* científico, de que nossa fala Bourdieu, mas também na sua própria maneira de assimilação desse *saber-fazer*.

Somente após esse processo de *objetivação-denominação* da pesquisa para si mesmo, como uma série de procedimentos a serem seguidos e que visam a dar uma contribuição social, é que os sujeitos irão empreender a construção dos artefatos metodológicos a serem seguidos para se apropriarem do objeto que estudam. O referido processo revela um movimento que, ao mesmo tempo, constitui um *saber-objeto* e um sujeito consciente de sua apropriação acerca desse saber, o qual se apresenta como um mundo distinto do mundo das ações humanas. Nesse processo, a aprendizagem consiste na capacidade de externar “conteúdos de pensamento”, a partir da apropriação mediada pelos que deles já se apropriaram por meio da linguagem (CHARLOT, 2000).

Imagino, porém, que é somente no momento de execução da pesquisa que o pesquisador iniciante possa se dar conta, com mais clareza, dessa “espécie de sentido do jogo científico”, como diria Bourdieu (1998, p. 23), no qual se articulam “o que” precisa ser feito ao “como” deve ser feito e ao “para que” deve ser feito.

A partir de leituras sobre o ato de pesquisar [...] posso afirmar que as coisas mais importantes que aprendi sobre pesquisa foi o “envolvimento” que se pode ter com o universo a ser pesquisado. É lógico que aqui não me refiro unicamente ao contato com o campo da pesquisa em si, mas a inspiração inicial que se tem para buscar respostas e também toda a fundamentação teórica que possa embasar tais caminhos na busca por respostas. Ainda sobre pesquisa, aprendi que o contato com o universo real [...] é que funciona como um impulso, um estímulo que aciona no pesquisador [...] a inquietação para querer melhor entender tais problemas desse universo real (Amanda).

Como se pode notar, Amanda apresenta uma compreensão interessante de como o grupo dos pesquisadores iniciantes pode construir mais adequadamente seu objeto de estudo. Para ela, é por meio do envolvimento com o universo a ser pesquisado que o pesquisador pode tomar mais “fácil e seguramente” suas decisões quanto ao que pretende e como pretende abordar esse universo. Nesse sentido, por “universo a ser pesquisado” compreendo ser não apenas os espaços físicos ligados aos temas de seu interesse, mas especialmente o conjunto de significados construídos e partilhados pelas pessoas que ocupam e configuram esses espaços.

Essa análise nos remete a Guareschi (2001, p. 56) quando defende que “sem perder sua singularidade, pois continua sempre sendo um ser único e irrepetível, [a] subjetividade [do indivíduo singular] é composta das milhões de relações que ele estabelece durante toda sua existência”. Assim, falar das relações sociais, sejam elas autônomas ou heterônomas, é falar sempre dessa dupla face do ser humano: o sujeito individual e social ao mesmo tempo. Por conseguinte, se os fenômenos humanos são objetos interrelacionáveis e, do mesmo modo, mostram-se indissociáveis do sujeito, este também só existe em relação a outros sujeitos, tanto em sua singularidade quanto em sua subjetividade.

Desse modo, é possível depreender da fala de Amanda que é no encontro com o seu outro, na relação com esse outro, que o pesquisador se afirma como tal. Assim, se todo sujeito se constitui a partir de sua relação com o saber, enquanto relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo (CHARLOT, 2000), então, é por meio do encontro entre o pesquisador e o universo dos outros sujeitos que participam da pesquisa, que o primeiro ajusta seu foco de interesse e consegue perceber o modo como poderia acessar mais adequadamente o universo dos últimos, e que se lhe apresenta como realidade a ser indagada. Essas

ideias parecem tomar fôlego no próprio conceito de *relação*, o qual, segundo nos apresenta Guareschi (2002, p. 151), “é uma realidade que para poder ser necessita de outra, senão não é”. Ao enveredarmos por essa via de pensamento, torna-se quase impossível não despertar o interesse de pensar sobre o encontro, acima referido, entre o pesquisador iniciante e os outros sujeitos selecionados como possíveis colaboradores de sua pesquisa.

A relevância desse fato se justifica na medida em que implica, igual e concretamente, a necessidade, tantas vezes despercebida, de os mestrandos se questionarem sobre os seus próprios interesses quanto à investigação iniciada, ou seja, sobre seus móveis e relações com aquilo que estão se propondo estudar. Em outros termos, trata-se da necessidade de elucidarem a dimensão identitária de sua própria relação com o saber enquanto relação consigo mesmo. Afinal, a pesquisa é a tessitura de um texto em um contexto cujo perfil plural e conflituoso não se distancia de nenhum outro trabalho que envolve relações intersubjetivas, como veremos na sequencia dessa reflexão.

O pesquisador iniciante em Educação e seus *outros* no campo de pesquisa

De acordo com Bernardete Gatti (2002, p. 62), a Educação é uma área de conhecimento e uma área profissional que se utiliza das ideias e do saber acumulado em outros campos do saber, tais como a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia, mas que o que a identifica, em diferenciação a essas outras áreas, é que ela é um espaço de ação-intervenção direta no meio social. Em outros termos, a Educação constitui-se de um campo de saber cujo aspecto central é o agir intencional em uma realidade de caráter eminentemente social. Portanto, segundo esta mesma autora, “a reflexão, o estudo, a investigação sobre seus modos de intervir é que constitui sua área privilegiada de construção do conhecimento”.

Mas, como isso pode e/ou deve ser feito? A resposta para esta questão necessita, sem dúvidas, de uma apreciação mais acurada haja vista não ser tão simples a determinação de modos de agir na pesquisa em que a interação é tão fortemente marcada. Adentrar um espaço de relações conflitivas e culturalmente marcadas como a escola, por exemplo, impõe ao pesquisador, até mesmo o mais experiente, atenção redobrada às nuances de significação que configuram esse espaço. Na esteira dessas considerações, vale salientar que os mestrandos, participantes da pesquisa, parecem ter clareza acerca do aspecto interventivo da pesquisa em Educação de que nos fala Gatti (2002).

Ao falarem sobre a construção do objeto de estudo em uma pesquisa no campo da Educação, eles nos dizem:

Uma pesquisa em Educação poderá ser caracterizada como aquela que envolve o aprendizado de algum sujeito ou grupo, independentemente de ser por meio de Educação Formal, Não-formal ou Informal (Amanda).

O que caracteriza uma pesquisa em Educação é o objeto de estudo, que deve estar voltado para o ensino, a aprendizagem, a formação do professor, a prática pedagógica, as condições de trabalho do professor, a escola, as metodologias de ensino, a avaliação, etc. (Alexandra)

As explicações fornecidas pelas mestrandas apontam para cenários de espaços educativos escolares ou não bem como para seus atores e ações que lhe são peculiares e estão, portanto, intrinsecamente ligadas à área de atuação de cada uma delas, uma vez que, em suas opiniões, ser um pesquisador em Educação é

ser um incansável “caçador” de respostas para as questões que afligem a vida de quem tem o ensino como uma missão a ser bem desempenhada: o professor.

Posso considerar [que para] um objeto de estudo [ser] bem construído deve estar situado no tempo e no espaço e deve suscitar dúvidas e questionamentos que pedem respostas. O trabalho do pesquisador é tentar responder ou elucidar estas questões consciente de que sua pesquisa irá contribuir para a solução de problemas da Educação, senão ao menos ajudar a esclarecê-los (Kássia).

Estou no primeiro semestre do Mestrado e estou cursando uma disciplina sobre pesquisa, com o intuito de conhecer e elaborar novos conceitos e melhorar o meu projeto de pesquisa. Mesmo com essas inquietações e com a necessidade de aprender cada vez mais sobre pesquisa, me considero um pesquisador, pois não me quieto com a realidade. Um pesquisador deve ser um curioso, um militante, uma pessoa disposta a conhecer e mudar a realidade engessada pelo conformismo (Josivaldo).

Como se pode notar, a pesquisa tem para esses sujeitos um caráter de intervenção na e sobre a realidade do fazer educacional. Segundo a colaboração de Kássia, um pesquisador tem de ter a consciência de que a sua pesquisa só será importante se for direcionada para resolver problemas da Educação. Essa compreensão realça o fato de que os pesquisadores iniciantes ainda não perceberam que seus achados não têm o mesmo poder de uma política pública e que, portanto, aquilo que estudam até pode (e deve) inspirar as políticas públicas para fomentar mudanças e, efetivamente, “contribuir para a solução de problemas da Educação”, mas, pouco podem fazer para alterar os problemas mais agudos que foram percebidos no cenário em que planejam ambientar a sua pesquisa.

Essa intervenção, no entanto, parece algumas vezes, como no caso explícito da fala de Josivaldo, ser acompanhada de uma julgamento acerca dessa realidade. Para este sujeito, os problemas educacionais que ele observa, e que configuram uma realidade a qual chamou de “engessada”, têm sua origem no conformismo de alguém. E quem seria este alguém? Seus colegas professores, submetidos, às vezes, as mais diversas condições de trabalho? Os gestores escolares, submetidos hierarquicamente às determinações de seus superiores administrativos? Enfim, para Josivaldo, os problemas observados em seu contexto de atuação parecem ser analisados menos por uma hipótese do que por uma avaliação direta.

Essa constatação, portanto, pode levantar a suspeita de que muitos dos sujeitos que se iniciam na atividade de pesquisa em Educação tendem a abordar, de modo “valorativo” e “militante”, os fenômenos da realidade em que atuam, notadamente aquela em que se processam ações de natureza instrucional, e que apresenta certa carência de uma reflexão mais aprofundada por parte dos indivíduos envolvidos. Assim sendo, temo que, em detrimento de uma postura mais compreensiva, que analisa e leva em consideração as condições e o contexto em que transcorrem tais processos, bem como as razões pelas quais se apresentam daquela maneira, alguns pesquisadores iniciantes, como Kássia e Josivaldo, possam apreender a pesquisa em Educação apenas como uma atividade de “militância cega” e de caráter unidirecional, na qual o pesquisador se tornará um exímio apontador dos “erros” cometidos pelos pesquisados em seu espaço de atuação. Como consequência, acabam correndo o risco de se distanciarem de uma leitura mais plural, dialógica e menos “valorativa” da realidade a ser estudada, a qual poderá, ao término da pesquisa, contribuir para o enfrentamento das dificuldades e dos desafios que nela são identificados.

Não quero dizer com isso, entretanto, que o pesquisador, em seu trabalho, não possa realizar uma avaliação acerca daquilo que é seu objeto de estudo, a fim de melhor apreendê-lo e aperfeiçoá-lo. Afinal,

compreendo que a avaliação é antes de tudo uma atividade de conhecer a realidade. O que me preocupa é, pois, a condução desse processo, uma vez que, na pesquisa em Ciências Humanas, e igualmente no campo da Educação, o pesquisador tem primordialmente a função de conhecer uma realidade na qual também está presente o seu *outro*, e com o qual deve tentar estabelecer um diálogo não apenas simétrico, mas também justo, respeitoso e democrático.

Essas considerações são extremamente relevantes na medida em que a presença do pesquisador em Educação, em um locus de investigação como a escola, já mencionada aqui como exemplo, tende a despertar algumas interpretações não muito agradáveis e/ou amigáveis por parte de quem atua nesse espaço. Como bem observa Charlot (2002, p. 92), o relacionamento que se estabelece entre os professores da educação básica e os pesquisadores que frequentam as escolas

é, muitas vezes, vivido pelos professores como situação de avaliação, numa relação hierárquica: o professor [...pesquisador] pertence à universidade e a universidade despenca nas cabeças a hierarquia do saber. [...]; e qualquer que seja o comportamento do professor da universidade, por mais simpático que seja, o professor [da educação básica] vai sentir-se avaliado, vai sentir uma hierarquia intelectual.

Com efeito, isto se deve ao fato de que, nesse encontro, “seus mundos” passam a se estabelecerem como contextos diferenciados, mesmo que o pesquisador tenha, em alguma medida, uma relação próxima com a escola. Em sendo esta a situação, assim como em qualquer outra situação investigativa, o fazer da pesquisa exigirá impreterivelmente do pesquisador que este mantenha, no diálogo com os demais atores, um posicionamento exotópico, a fim de que possa analisar, com um certo estranhamento, as relações e os significados construídos naquele espaço que lhe é tão familiar.

A expressão posicionamento exotópico, no entanto, está relacionada à necessidade de o pesquisador não sobrepor sua posição externa ao mundo dos pesquisados. Tal preocupação é relevante, segundo Amorim (2001), para que, durante a análise, não se torne impossível a compreensão do pesquisador em relação ao discurso do sujeito pesquisado, visto que, sendo ambos produtores de textos, o texto do segundo pode ser emudecido em função do texto do primeiro. Desse modo, o distanciamento na pesquisa qualitativa é necessário e se chama *exotopia*, termo que designa uma posição espacial, e também temporal, do pesquisador em relação ao contexto e ao texto dos pesquisados.

Sendo este o entendimento, penso que precisamos estar atentos ao fato de que, para além dos aspectos que envolvem os outros sujeitos da pesquisa, conforme discutido acima, em alguns casos, e em especial quando o pesquisador iniciante decide estudar a sua própria realidade de trabalho, a exemplo da escola onde atua, o distanciamento exotópico também deverá ocorrer em relação a si mesmo e as suas funções na escola. Esta é, sem dúvidas, uma tarefa bastante complexa e que ele terá de gerenciar, paralelamente aos desafios do curso de mestrado, já aludidos no início deste texto.

Eu descobri que fazendo pesquisa com as [nossas] turmas de trabalho, podemos melhorar a nossa prática, não sendo, muitas vezes, fazer pesquisas grandiosas (Rosa).

Me considero uma pesquisadora em Educação por tentar contribuir com o ensino-aprendizagem de crianças que estão se alfabetizando, visando um retorno tanto da minha experiência como professora quanto de pesquisadora para as práticas de sala de aula (Judithe).

Na compreensão das duas mestradas acima, o fazer da pesquisa em Educação tende a ser mais característico quando atua diretamente sobre suas práticas profissionais. Trata-se, pois, de um entendimento bastante interessante na medida em que a pesquisa sobre problemas educacionais deve verdadeiramente contribuir para a melhoria desses problemas. Interrogar-se a si mesmo antes de interrogar o campo em que atua parece ser uma percepção rica de saber pesquisar construída pelas mestradas, pois demonstram a compreensão de que, aliada a atividade de pesquisa, a postura investigativa deve ter um olhar generoso voltado para os problemas que, como professoras, enfrentam no exercício cotidiano da docência. Em outras palavras, a escola não pode ser apenas fonte de dados que sirvam unicamente para escrita de teses e dissertações em educação, mas deve ser um ambiente que possa crescer e melhorar a partir do que esses dados podem elucidar.

Essa maneira de compreender a pesquisa encontra fulcro nas considerações de Demo (2010), para quem a pesquisa no âmbito da educação também pode produzir conhecimento politicamente engajado e configura-se como uma prática de extrema importância para a docência e para a própria aprendizagem do ser professor, em particular a aprendizagem da autoria, uma vez que é esta que o define como professor, muito mais que os títulos que possui ou a atividade de ensino. Em função disso, o autor tem defendido a relevância de o professor ser também um pesquisador de sua prática, o que, de modo bastante evidente, também se apresenta nas falas de Rosa e Judithe, acima. As mestradas, portanto, mostram-se inseridas nessa perspectiva: a de interrogar seu próprio campo e de tentar gerar conhecimento acadêmico a partir do exercício de olhar para sua própria prática.

Contudo, antes de se pensar nas possíveis soluções para os problemas da realidade educacional, defendo que é preciso compreender a fenomenologia que circunda tais problemas, afastando-se das ideias meramente utilitaristas em relação ao fazer pesquisa. Além disso, se acrescentarmos as dificuldades que dizem respeito principalmente a alguns entraves proporcionados pelos sistemas de ensino à complexidade de o pesquisador iniciante ser sujeito de sua própria investigação, teremos outros elementos a serem discutidos mais aprofundadamente em outro momento.

Um desses entraves, apenas a título de exemplificação, tem a ver com a sobrecarga de trabalho e as condições desfavoráveis em que atuam os professores nas escolas brasileiras, as quais parecem estimular a formulação de algumas resistências e ideias em relação ao trabalho dos pesquisadores, conforme tem nos alertado Charlot (2002). Acrescido a isto, o pouco tempo para planejar as aulas e para se dedicar à leitura sobre os conteúdos que lecionam pode ser outro fator determinante no que concerne ao sentimento que os professores da educação básica desenvolvem durante as visitas que recebem de professores pesquisadores. É provável que aqueles se sintam negativamente avaliados por estes e que temam testemunhar as suas fragilidades expostas e divulgadas em inúmeros relatórios de pesquisa. A combinação desses fatores com a inexperiência do pesquisador iniciante, caso não tenha uma orientação segura e eficaz, pode gerar, por sua vez, situações no mínimo desagradáveis para ambos os sujeitos do processo e, sem dúvidas, bastante infrutíferas aos resultados da pesquisa, a exemplo do falseamento de dados e da formulação equivocada de instrumentos de geração desses dados.

Para tornar mais clara essa ideia do falseamento dos dados quando falo sobre a inexperiência do pesquisador, estou me referindo ao fato de que ele pode tentar, via “autoridade” dos gestores, obter forçosamente a colaboração dos professores. Essa colaboração seria, indubitavelmente, mais frutífera e proveitosa aos objetivos da pesquisa se fosse conquistada, ao invés de imposta pelas hierarquias

administrativas. Conforme nos explica Freitas (2003, p. 37), “embora pesquisadores e pesquisados ocupem lugares diferentes, a pesquisa deve sempre se constituir como um encontro entre sujeitos”. Nesse sentido, para finalizar, argumento em favor de que um dos maiores aprendizados para o pesquisador iniciante, nessa situação, é o de compreender, ainda que às custas de alguns tropeços e contratemplos, que a pesquisa é uma atividade a ser construída sempre entre “iguais”.

Considerações Finais

Nos 30 balanços que foram analisados, pude perceber que os mestrandos possuem uma compreensão clara sobre o que é fazer pesquisa. Para eles, essa atividade implica necessariamente uma descoberta de respostas com vistas a uma solução de problemas, os quais precisam estar diretamente envolvidos com a prática de quem investiga. Nesse sentido, a pesquisa é concebida como uma atividade comprometida socialmente e engajada politicamente. Para além desses aspectos macrosociais da pesquisa, ela não pode prescindir, segundo os mestrandos, de uma dimensão técnica bastante acentuada e deve assumir característica que são “impostas” pela prática da comunidade acadêmica.

Para eles, no campo da Educação, a investigação se caracteriza fundamentalmente por focar a prática docente, seus conflitos e dificuldades. A ação didático-pedagógica seria o cerne do olhar do pesquisador, uma vez que esta tende a lhes provocar desafios em busca de ações transformadoras e de melhorias para o trabalho do professor. Nesse sentido, é possível inferir que os temas mais recorrentes, e, portanto, de maior interesse para os pesquisadores iniciantes no campo da educação, sejam aqueles que associam a prática docente com as dificuldades de aprendizagem por parte dos alunos.

Sobre este percurso de apreensão da realidade educacional, chamo a atenção para o fato de que, na trajetória dos estudantes recém-ingressos na pós-graduação em Educação *stricto sensu*, não será difícil que eles se deparem com um deficitário e negligente processo de democratização nos sistemas de ensino, bem como com as resistências que lhes serão proporcionadas pelos atores que movimentam esses sistemas. Por isso, uma orientação segura e eficaz se faz necessária no que diz respeito aos procedimentos metodológicos e analíticos no lócus do estudo e à perspectiva de pesquisa a ser adotada pelos aprendizes da investigação acadêmica, a fim de que possam se apropriar satisfatoriamente dessa nova e instigante atividade.

Com efeito, uma incursão inicial pelos dados que construímos a partir dos balanços do saber nos permitiu vislumbrar aspectos interessantes e importantes sobre a relação que os mestrandos constroem com a atividade de pesquisa. Contudo, a discussão sobre esses aspectos, assim como sobre muitos outros, que aqui não foram sequer apontados, precisa ser mais aprofundada. Um exemplo desses aspectos diz respeito às características que dão contorno aos saberes e às relações com o saber desses sujeitos no campo da pesquisa educacional, bem como o sentido que eles atribuem às opções teóricas e metodológicas que adotam em seus estudos. Como disse na introdução deste texto, propus uma conversa, um bate-papo com o leitor e, pelo visto, parece que apenas começamos.

Referências

- Amorim, Marília. (2001). O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa Editora.
- Bourdieu, Pierre. (1998). O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bourdieu, Pierre. (1996). Razões práticas: Sobre a teoria da ação. São Paulo: Papirus.
- Bruner, Jerome. (1966). Uma nova teoria de aprendizagem. Rio de Janeiro: Bloch.
- Charlot, Bernard (2000). Da relação com o saber: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed.
- Charlot, Bernard. (2002). Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In. Pimenta, Selma Garrido & Ghedin, Evandro. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito (pp. 89 – 108). São Paulo: Cortez.
- Demo, Pedro. (2010). O educador e a prática da pesquisa. Ribeirão Preto/SP: Editora Alfabeta.
- Dieb, Messias. (2007). A atividade de pesquisa em ciências humanas e a ludicidade: O que as brincadeiras podem comunicar?. In. Costa, Maria de Fátima Vasconcelos; Colaço, Veriana de Fátima Rodrigues & Costa, Nelson Barros da (Orgs.). *Modos de brincar, lembrar e dizer: Discursividade e subjetivação* (pp. 157-174). Fortaleza: Edições UFC.
- Freitas, Maria Teresa. (2003). A perspectiva sócio-histórica: Uma visão humana da construção do conhecimento. In. Freitas, Maria Teresa; Jobim e Sousa, Solange & Kramer, Sônia. (Orgs.) Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin (pp. 26-38). São Paulo: Cortez.
- Gatti, Bernardete Angelina. (2002). A construção da pesquisa em Educação no Brasil. Brasília: Plano Editora.
- Guareschi, Pedrinho. (2002). Alteridade e relação: Uma perspectiva crítica. In. Arruda, Ângela. (Org.) Representando a alteridade. 2 ed, (pp. 149-161). Petrópolis-RJ: Vozes.
- Guareschi, Pedrinho. (2001). Ética. In. Strey, M. N. et al. (Org.) Psicologia Social contemporânea: Livro-texto. 5 ed, (pp. 49-57). Petrópolis: Vozes.

Educação especial: docência e condições de trabalho

Adriana Cunha Padilha¹⁹, Katia Regina Moreno Caiado²⁰

Resumo

A presente pesquisa teve o objetivo analisar e refletir quais relações e condições de trabalho os professores de Educação Especial (EE) do Estado de SP enfrentam no cotidiano escolar. Adotou-se a abordagem crítica tendo como procedimento metodológico a Análise Coletiva do Trabalho (ACT) que é um procedimento em que os trabalhadores analisam seu próprio trabalho, com auxílio de pesquisadores. O material verbal obtido nas reuniões foi transcrito, analisado, agrupado e organizado priorizando-se o pensamento coletivo socialmente compartilhado. Os dados revelaram oito ideias centrais, como agentes estressores com os quais os professores de EE têm que lidar na profissão: *Falta de valorização do trabalho da EE; comprometimentos na saúde física e psíquica; baixos salários; extensa jornada de trabalho; dificuldades relacionadas à locomoção para o trabalho; planos de carreira privilegiando o mérito por meio de sistemas de avaliações; contradições entre as diferentes formações na área; relações humanas impregnadas de desencontros* e por fim, *burocracia na escola*. Os resultados obtidos indicam que as transformações que ocorrem no mundo do trabalho comprometem a atuação docente desses professores do Estado de SP por meio da precarização estrutural do trabalho. A pesquisa evidenciou que a reestruturação do trabalho docente com exigências de *flexibilização* e *competência* acomete os professores, acompanhada pelos impasses na formação docente da área privilegiando o modelo médico-psicológico por meio de cursos aligeirados de formação continuada. A docência desses professores é afetada por todos esses fatores, havendo necessidade de maior investimento na carreira, o fortalecimento de representações sindicais como forma de resistência, na busca do trabalho como emancipação humana, síntese das relações sociais. Espera-se que, refletindo sobre o problema que está sendo investigado, possam-se subsidiar políticas públicas na área e o debate da categoria na luta por melhores condições de trabalho e de vida.

Palavras-Chave: Trabalho, Profissão Docente, Educação Especial.

Introdução

O ponto de partida da investigação reuniu aspectos da realidade com um levantamento da produção acadêmica sobre o tema e, paralelamente um estudo das principais pesquisas realizadas pelas entidades representativas da categoria dos professores tanto nacionalmente, quanto no Estado de SP.

Desta maneira, o trabalho de levantamento bibliográfico procurou elucidar vários temas simultaneamente: os principais consensos que as pesquisas vêm trazendo à tona, as várias abordagens investigativas para trabalhar com a multiplicidade de questões relacionadas às condições e saúde dos profissionais da educação, as lacunas que se estabelecem a partir destes estudos, bem como, os problemas concernentes à docência no Brasil.

¹⁹ Pontifícia Universidade Católica de Campinas

²⁰ Universidade Federal de São Carlos

Desta forma, o levantamento ofereceu importante sistematização das principais discussões sobre o tema das condições de trabalho dos professores, sendo fundamental para se compreender onde os profissionais atuantes na EE estão situados.

As pesquisas relacionadas às questões de condições e relações no ambiente de trabalho apontam, entre outras indagações, a existência de discrepâncias entre o princípio de como o “trabalho deve ser realizado” com a “realidade do trabalho”. Inicialmente, o levantamento das obras foi realizado utilizando três fontes principais: o Banco de Dissertações e Teses organizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior – CAPES, utilizando-se o processo da busca por palavras-chave, ciente da possibilidade de haver outras produções na área não envolvidas nas palavras sinalizadas.

Consultou-se também o sítio do *Scientific Electronic Library On Line* – SCIELO, organizado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de SP – FAPESP e por fim, o site das principais organizações representativas da categoria dos professores em especial a CNTE- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e a CNTEE- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino, incluindo-se as pesquisas desenvolvidas pela APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de SP e do DIESE- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos.

Os principais trabalhos levantados indicam que as discussões sobre trabalho e saúde do professor avançaram significadamente na última década. Entretanto, vale-nos destacar que nenhum dos estudos tem seu foco de abrangência no profissional atuante na EE. Após esta constatação caminhou-se para o trabalho de levantamento dos trabalhos apresentados nas reuniões anuais do GT 15 (Educação Especial) da ANPEd de 2000 até 2010, e dentre todos os trabalhos apresentados não encontrou-se nenhuma produção sobre as *condições e relações* de trabalho dos professores de EE. O trabalho do professor de EE enquanto ofício, atividade humana ligada às possibilidades e às condições materiais de existência parece não se apresentar como foco das pesquisas na área.

Caminhar por essa via de pesquisa pareceu-nos fundamental, anunciando e rompendo com o silêncio da área no tocante às questões ligadas às condições em que o trabalho em EE é executado nas escolas regulares. Nos levantamentos bibliográficos destaca-se que a utilização de indicadores que vem se mostrando cada vez mais presentes nas pesquisas sobre condições de trabalho. Os indicadores são uma forma de avaliar os possíveis descumprimentos dos direitos dos trabalhadores e a possível precarização das *condições e relações* humanas no trabalho.

Portanto, utilizou-se na presente pesquisa os principais indicadores de dois estudos nacionais recentes. São elas: *Trabalho docente e educação* (2010), realizada pela GESTRADO/FaE/UFMG e *Condições de trabalho e suas repercussões na saúde de professores da educação básica no Brasil: Estado da arte*, realizada pela Faculdade de Educação da Unicamp, 2007.

Os impactos sobre o corpo tanto materiais como ambientais são destacados nas pesquisas como *condições*, e descritos como: Jornada de trabalho (em quantos turnos, escolas, com quantas turmas e disciplinas e com quantos alunos, em média); Insalubridade nos locais de trabalho; Locomoção; Salário; Plano de carreira; Formação continuada; Recursos pedagógicos (envolvendo tecnologias) e Literatura específica.

As ações relacionadas aos impactos no funcionamento mental dos trabalhadores analisados como *relações* são descritos como: relações com a hierarquia de maneira geral tanto chefias distanciadas como imediatas; relações com a supervisão humana e burocrática e relações com outros trabalhadores.

Conforme explicitado, este panorama tem sido analisado e contemplado em estudos e pesquisas nacionais que vem centrando expressivas considerações em questões que envolvem a profissão docente e profissionalização do ensino.

Deste modo, o texto originário da pesquisa trata de situar os professores de EE nas questões concernentes à docência enquanto trabalho concreto, refletindo sobre o que fazem e quais *relações* e *condições* esse trabalho se constitui nas escolas regulares de SP. E, caminhando por uma visão mais ampliada das condições e relações de trabalho em EE se faz necessário conhecermos o contexto pesquisado em que ela se apresenta em suas dimensões mais diversas.

A escolha do campo a ser investigado foi efetivada dentro do contexto educacional da rede estadual de ensino de SP, por se apresentar como o Estado brasileiro que tem maior número de alunos matriculados em todos os níveis da Educação²¹, e conseqüentemente o maior número de docentes de diversas áreas de conhecimento.

O Estado com maior PIB da federação cresce nesses últimos vinte anos impactando a privatização de setores fundamentais, dentre eles saúde e educação. Podemos assim observar a privatização da Educação Infantil e do Ensino Superior, a falta de professores de diferentes áreas do conhecimento sendo suprimida por empregos de caráter temporário na educação, a superlotação das salas de aula, a municipalização do ensino fundamental, a aprovação automática e os baixos salários dos professores com cargas e jornadas de trabalho ampliadas.

A educação básica no Estado é majoritariamente pública e conta com a capital mais populosa do Brasil. Nela, há mais alunos na Educação Básica do que a população de alguns estados da federação. Segundo dados oficiais²², há no Estado de SP cerca de 300 mil funções docentes para o ensino fundamental, 125 mil para o médio e 70 mil para o ensino pré-escolar, na rede pública.

A rede regular de ensino de SP contou no ano de 2011 com 14.198 alunos com deficiências em 1.084 salas de recursos localizadas “prioritariamente” em escolas regulares de ensino contando com professores de EE dispostos em ocupações diferenciadas de acordo com o município do Estado. Totalizam no estado 1694 professores de EE (66% temporários/ 34% efetivos)²³.

Na referida pesquisa foram convidados 47 professores pertencentes a uma das 61 Diretorias Estaduais Regionais do Estado. Dos 47 convidados, 06 professoras do sexo feminino²⁴ participaram como grupo voluntário em 02 reuniões que aconteceram na sede do sindicato dos professores.

²¹ Segundo dados do IBGE, a partir do Censo Educacional de 2006, do INEP/MEC.

²² Disponível em [HTTP://www.ibge.gov.br/Estadosat](http://www.ibge.gov.br/Estadosat). (Acesso em 20/10/2011).

²³ Fonte: cadastro funcional da educação - (SEESP/CGRH) vigência: outubro/2011.

²⁴ Acompanha-se a preponderância do sexo feminino entre os professores de EE de SP(98%), ou seja, se tratam de *professoras*. Apenas 40 homens fazem parte deste contingente, totalizando apenas 2% da população dos docentes.

A abordagem teórico-metodológica da pesquisa

Procurou-se diante do objetivo da pesquisa um caminho para análise do contexto de trabalho desses professores sob vários ângulos: do conteúdo de suas atividades, dos resultados de seu trabalho, das exigências do modo de produção capitalista, das relações com alunos, colegas e chefias, enfim, do ambiente concreto de trabalho.

Portanto, para trilhar o caminho e alcançar os objetivos citados acima, a pesquisa esteve fundamentada numa abordagem teórico-metodológica crítica e dialética. Portanto utilizou-se como recurso teórico às contribuições de autores como Marx, Engels, Saviani, Oliveira, entre outros.

Mediante a estas premissas, adotou-se como procedimento metodológico a *Análise Coletiva do Trabalho* (ACT) que é um instrumento de análise do trabalho em que os trabalhadores avaliam seu próprio trabalho, com auxílio de pesquisadores. As publicações relacionadas aos sentimentos que o trabalho provoca, bem como as suas condições, vem se estabelecendo preocupação de órgãos ligados à saúde do trabalhador no século XX (FERREIRA, 1993).

Partindo da ideia que os trabalhadores têm plenas possibilidades de analisar o seu trabalho, desde que lhes sejam oferecidas certas condições especiais como garantia de que não serão prejudicados (anonimato), local apropriado e tempo para se reunirem (as reuniões acontecem fora do horário de trabalho), interesse e disposição de ouvi-los por parte dos pesquisadores e uma pergunta condutora: “*O que você faz no seu trabalho.*”, que baliza todas as discussões e deve ser respondida o mais exaustivamente possível.

A pergunta tem por objetivo verificar a presença de variabilidades no trabalho dando voz aos sujeitos fazendo com que as diversas facetas de sua atividade profissional possam emergir.

O desenvolvimento da pesquisa se apresentou em seis fases a serem descritas. A primeira disse respeito à fase de planejamento em que os pesquisadores esclareceram os objetivos do estudo e do método e formalizaram a cooperação dos professores, com a necessidade dos participantes serem voluntários, do número de participantes e do local e horário das reuniões.

Nesta fase foi fundamental uma explicação clara, por parte dos pesquisadores, sobre os objetivos não pretendendo se estabelecerem em um grupo terapêutico, ou gerar promessas de mudanças. Trata-se de conhecer as atividades laborais.

A segunda etapa caracterizou-se na fase de três reuniões com um novo esclarecimento sobre o objetivo e o *método da ACT*, bem como, o papel dos pesquisadores e a garantia de anonimato para os professores. Seguindo-se de uma apresentação dos participantes com a escolha de um participante que inicia fazendo uma descrição detalhada de seu trabalho.

Deparamo-nos na primeira reunião com um silêncio, um pensar diante da pergunta “*O que você faz no seu trabalho?*” que foi imediatamente reformulada por um dos pesquisadores presentes, pela pergunta: “*Conte-nos um dia do seu trabalho...*” do momento que você acorda até o momento de se deitar. A pergunta situou os participantes em torno de seu fazer cotidiano, seu trabalho real, seu trabalho doméstico, seu trabalho na escola, entre outras questões.

Com o desenrolar da reunião, estabeleceu-se um verdadeiro diálogo em torno da questão “*Conte-nos um dia do seu trabalho*” descrevendo, participando, interpretando e comparando experiências vividas.

Na análise dos dados utilizamos das *ideias centrais* contidas nas falas individuais e *ancoragens*, ou seja, pontos de predominância, como principais eixos de análises, traduzindo os sentidos, as ideologias, os valores e as crenças presentes no material verbal de respostas inicialmente individuais agrupadas a enquadrar os sentidos semelhantes e/ou complementares. Importante destacar que *ancoragens*²⁵ tem o sentido de fortalecer ideias, de torná-las firmes e sólidas, segundo o Dicionário Houaiss (2001) *ancorar* significa: lançar âncora, firmar, lixar, sustentar, estabelecer. E é neste sentido que as ancoragens deram sustentação às ideias centrais dos relatos dos professores.

O procedimento de análise das ancoragens e ideias centrais constituiu-se em: 1) Realização de sucessivas leituras dos relatos com intuito de identificar os trechos nos quais o assunto tratado dissesse respeito a uma ideia (*ideia-chave*) com dimensão definida num ponto específico (*ancoragem*); 2) Agrupamento dos trechos segundo sua ideia-central; 3) Reagrupamento dos trechos de acordo com os pontos específicos em que se ancoram os pressupostos centrais; 4) Análise propriamente dita tendo como referência os pressupostos teóricos da ACT, buscando-se apreender o sentido das dimensões, segundo cada uma das ideias centrais que se constituíram *eixos de análise* da pesquisa.

Esta soma qualitativamente produzida permitiu produzir o pensamento coletivo como discurso, porque cada um dos professores participantes da pesquisa foi escolhido com critérios representativos, contribuindo com suas *ideias* para o pensamento coletivo. Uma ideia como um agregado de peças complementares criou um discurso coletivo unido pelas *ideias centrais de cada um dos participantes*.

A partir daí destacaram-se oito *ideias - centrais* retiradas do material verbal que deram origem aos eixos de análise da pesquisa: **Valorização do trabalho da EE; Saúde física e psíquica; Salário; Jornada de trabalho; Transporte; Plano de carreira; Formação inicial e continuada; e Relações sociais no trabalho.**

Tendo apresentado, ainda que de forma resumida, alguns aspectos do método, bem como, do procedimento e análises metodológicas adotados na pesquisa, é preciso agora realizar o passo seguinte na compreensão dos eixos de análise, bem como, dos resultados obtidos.

Quanto aos aspectos de **valorização do trabalho** podem-se acompanhar várias dificuldades e possibilidades nas falas das professoras. Em suas palavras:

“A professora de EE parece que não é uma peça importante e eu precisei ficar mostrando isso para as pessoas e tentando desenvolver o meu trabalho quando cheguei à escola.” [P1]

“Você é vista aí na escola como se fosse uma tenda de milagres... a fila está ali e você vai resolvendo, encaminhando, atendendo para além do seu trabalho na busca de ser valorizada.” [P 3]

No relato é possível perceber a busca dessas professoras por reconhecimento e por pertencimento na escola. As relações de valorização estão dessa forma impregnadas do fazer em EE, um fazer ligado às diferentes formas de *atendimentos aos alunos* sendo sentidas pelos professores como ausência de valorização uma vez que não se realiza o que a escola e/ou a gestão solicita.

²⁵ O termo “ancoragem” é utilizado na análise do sujeito coletivo de LEFEVRE, F., LEFEVRE, A. M. 2005, p.08). O conceito é utilizado entre outros, para pesquisas de larga escala sobre o pensamento socialmente compartilhado. Na pesquisa apenas as *idéias-centrais* e *ancoragens* foram retiradas das respostas individuais como operadores que nomearam o sentido presente em cada frase falada pelos professores de EE.

A ausência de valorização da área de atuação, no caso a EE, também foi destacada nas falas das docentes, conforme veremos a seguir.

“A EE no Estado eu não acho que seja valorizada. A cada ano é uma coisa. No ano passado eu fui numa formação e escutei uma coisa, nesse ano eu cheguei lá e escutei outra coisa. Eu vejo [...] o seguinte: uma hora eles [governo do estado de SP] acham que deficiência intelectual não existe [...]. Ninguém quer mais assumir, pois se ele [o aluno] faz alguma coisa, aí elas dizem: então não vamos mais colocar como na categoria de deficiência intelectual, porque pode nos comprometer, entendeu? [...] Então, é uma situação em que mostra que a cada ano eles são mais perdidos, sei lá [...] e acabam deixando a gente também. Então, desse modo, não valoriza o professor de Educação Especial pelo que ele faz. Bem, na verdade não valoriza ninguém, mas principalmente as pessoas da Educação Especial, eu acho.” [P2]

A questão do sofrimento, sob o eixo denominado **Saúde física e psíquica**, construído nas relações de trabalho apresentou-se na pesquisa de diferentes formas. Os professores que participaram dessa pesquisa também evidenciaram este campo de tensão. Na interlocução com eles foram abordados pontos tanto de felicidade e maneiras próprias de lidar com as tensões cotidianas, quanto de adoecimento físico e psíquico conforme podemos acompanhar.

“Eu já adoeci [hesitação]. Senti-me com começo de depressão e hoje tento me cuidar mesmo na questão da alimentação, pois a vida que a gente leva está louca. Veja, eu dificilmente almoço. Às vezes eu passo a semana toda sem saber o que é parar para comer um arroz e um feijão, não é? [...]. Porque o tempo que você tem não dá nem pra comer esse tipo de comida, porque você acaba ficando com problema de estômago como eu fiquei. Você engole, não come direito. Eu levo umas coisas mais leves, faço minha marmitinha e levo pra poder comer para poder me alimentar, às vezes dentro do carro mesmo. [...] Quase sempre você só come uma barra de cereal ou uma fruta e você come assim no carro, no semáforo que fecha e você come rápido tudo...é. E tem que ser tudo picado pra levar menos tempo [risos][...] Até você morder a fruta inteira vai levar mais tempo! Já aconteceu disso tudo comigo.” [P 3]

Estas questões merecem centralidade nas discussões e reflexões sobre o trabalho. O sofrimento apontado pelas professoras tem lugar central nas pesquisas da psicodinâmica do trabalho com um dos seus precursores, Christophe Dejours, professor de psicologia do trabalho, baseando na psicopatologia do trabalho, ergonomia da atividade e teoria psicanalítica. O autor descreve uma perspectiva que concebe o trabalho tanto nos aspectos de prazer capaz de trazer investimentos à saúde como sendo *patógeno*²⁶, alvo de sofrimento.

“Eu já adoeci sim e sinto que não posso nem usar esse tal de IAMSPE, porque a gente precisa de convênio de médico em um quadro de depressão, e disso já adoeci sim, porque essa coisa de horário e vida corrida. Todo dia mais uma bolachinha e um lanchinho, [...] isso adoeca o físico de gente. Mas, na verdade, eu adoeci mesmo por conta de depressão e, além de estar pagando por esse plano de saúde, eu sou descontada em folha de pagamento pela UNIMED.” [P 4]

Questões como a culpabilização e a frequente responsabilização são fatos desencadeantes de um quadro de adoecimento. Entretanto, o fator sobrecarga de trabalho, condições de locomoção e relações profissionais foram apontadas como preponderantes entre as professoras participantes. Estes dados

²⁶ Causador de Doenças (Dicionário Houaiss, 2001).

validam o índice de distúrbios mentais e/ou comportamentais, entre os professores do Estado de SP que se apresenta como sendo de estresse em 46,2% de incidência²⁷.

Entretanto, as professoras por meio dos relatos trazem a noção de que o trabalho também pode se apresentar como estruturadores de novas práticas, não sendo necessariamente negativas. Acompanhem os relatos:

“É um trabalho novo na instituição filantrópica e eu estou gostando muito.” [P1]

“[...] Enfim, é, eu gosto muito de estar nessa escola regular. Lá é o meu lugar.” [P4]

Vemos que o trabalho também pode se apresentar como lugar de realização para o sujeito, ponto importante entre o *fazer* e o *prazer*. Percebemos que nas falas das professoras o estar na escola, o pertencer ao processo, se faz fundamental. Estes relatos trazem à tona o quanto é importante para esses trabalhadores ocupar o espaço profissional na escola regular e, portanto, pertencer ao seu coletivo.

No eixo referente ao **salário**, percebe-se relação estreita com os salários dos professores públicos do Brasil inclusive com variações regionais e com o tamanho dos municípios. A pesquisa realizada pelo INEP (2003) conclui que os professores no Brasil possuem salários baixos e ganham menos que outras categorias profissionais com igual qualificação. Conforme se pode acompanhar:

“Não estou contente, nem feliz com meu salário, pois no Estado, além de tudo que já falei de trabalho, é muito papel para preencher. Meu salário do Estado não dá para todas as contas da casa, tanto que preciso trabalhar em dois lugares. Eu gostaria de trabalhar num lugar só e me dedicar mais do jeito que gostaria. Seria melhor, mas tenho ainda que trabalhar em dois. Eu recebendo 25% de aumento pelo Estado, ganho R\$1900,00 com 13 anos de trabalho ainda. Vocês imaginem quem entrou agora (silêncio entre todos).” [P3]

Vê-se na continuidade que o baixo salário é o motivo pelo qual as professoras desenvolvem a necessidade de duplas e/ou triplas jornadas. Algumas professoras descrevem as incorporações e gratificações salariais como sendo benefícios e complementações a serem incorporados aos salários. Importante destacar que estas incorporações citadas pelas professoras se efetivam somente na docência em exercício, não sendo incorporadas para fins de aposentadoria, como podemos ver a seguir.

“O auxílio transporte é de R\$ 19,16 no mês. Então, é possível isso? Eu gasto muito mais. Porém, melhor ter isso do que não ter nada.” [P3]

“Eu ganho um pouco mais, porque a minha região é considerada uma região de risco. Então tenho R\$200,00 a mais do que o professor que trabalha no centro da cidade e não tem direito a receber isso. Por isso, acabo ficando por lá mesmo.” [P1]

“Eu não tenho muitos direitos salariais e legais, [pois] sou temporária no Estado há mais ou menos 12 anos. Às vezes feliz por ter trabalho, às vezes decepcionada. Já estou até acostumada a não poder fazer nada, nem provas de mérito, nenhuma progressão, em relação à questão salarial.” [P5]

Podemos acompanhar pelo relato da professora que se por um lado se conclama o trabalho como fonte de riqueza, tanto no seu conteúdo material quanto na sua forma social, tanto no valor de uso quanto no valor de troca, por outro lado, de maneira contraditória, se conclama, no capitalismo, a necessidade de pobreza

²⁷ APEOESP/DIEESE – Professores do Estado de SP: Perfil, Condições de trabalho e Percepção da saúde. Pesquisa realizada entre os delegados sindicais participantes do XIX Congresso estadual da APEOESP, em 2003. Publicação 2007.

absoluta do trabalhador fazendo com que ele tenha apenas uma mercadoria a vender, a sua *força de trabalho* (MARX,1818-1883).

Seja porque trabalham demais ou porque têm muitos alunos, as professoras relatam as problemáticas de sua **jornada de trabalho** envolvendo diversos aspectos.

“Esse ano meu horário está assim, até que está bom em relação aos outros anos. Eu entro às 7 horas e saio às 11 horas da escola da Prefeitura e tenho que estar às 11 e 40 na escola do Estado para o HTPC e depois, à 1 da tarde, começo meu trabalho lá. Eu organizei meu horário para que no dia que eu tenho reunião no Estado eu vou na Prefeitura pela manhã, porque eu tenho que deixar o período da manhã e eu já consegui organiza esse período para que eu vá para o Estado e atenda até às 6 horas da tarde. Neste dia que eu vou para a reunião direto, eu não almoço, pois tenho que chegar sentar e já participar dessa reunião que em 90% das vezes não são produtivas e tem mais essa[...]” [P3]

No relato da professora um aspecto se sobressai: o elevado número de horas trabalhadas excedendo o limite do razoável. A dupla jornada de trabalho (trabalho doméstico e profissional) foi recorrente entre os temas trazidos pelas professoras.

O ensino é uma das poucas profissões que permite o acúmulo de dois empregos, e ela também consente que um professor trabalhe em duas ou mais escolas para completar sua jornada de trabalho. Legitimando muitas vezes diferentes contratos de trabalho confundo-se com a ideia de flexibilização no trabalho no contexto contemporâneo.

Além das horas trabalhadas, as professoras participantes trazem as atividades e demandas das salas de recursos. As situações traduzem o compromisso com o trabalho, bem como, a falta de tempo para articulações e interlocuções com a escola de origem dos alunos atendidos.

“Eu acho o seguinte, colega. [...] Atender os alunos da sala de recursos é minha prioridade. Eu tenho atualmente 15 alunos, se eu abrir isso para a escola, eu teria 30, 40, [...] pois só na minha escola nós temos 22 alunos que têm deficiência, todas as deficiências. Mas não são todos que são atendidos na sala de recursos, pois não é o fato dele ser deficiente que ele precisa da sala de recurso. Mas a escola sempre dá um jeitinho de empurrá-los para nós.” [P 3]

Em síntese, seja porque trabalham com alunos demais, ou seja, porque têm vários empregos e/ou atividades, os professores paulistas trabalham muitas horas e muito intensamente. Terminamos com o relato de uma professora que tem dois cargos, um estadual e outro municipal: *“se tivesse um salário melhor, eu com certeza ficaria com um cargo só, numa rede só, diminuindo minha jornada no Estado”.* [P 6]

A questão da locomoção foi apontada no *eixo de análise denominado Transporte*, como importante para as participantes da pesquisa, sendo recorrente entre todos os relatos, pois, segundo as professoras, as distâncias são longas, demandando tempo de deslocamento entre as unidades educacionais que trabalham.

“Agora eu comprei meu carro, pois trabalhando em dois lugares eu não tinha assim tempo hábil pra chegar de um lugar no outro, mas até então eu levantava às 5 horas e quando era 5 e 45 eu pegava um ônibus, ou melhor, ao todo eu pegava 6 ônibus, porque era 3 pra ir 3 pra voltar e eu já tinha que estar no ponto pra chegar às 7 [horas] na escola. As escolas são longe, mais ou menos 30 km uma da outra. É assim difícil, mesmo.” [P3]

Na pesquisa desenvolvida pela APEOESP²⁸, em 2010, os índices são alarmantes: do conjunto de professores entrevistados 67% utilizam o transporte privado para deslocamento de casa ao trabalho e 84% levam até 1 hora diariamente no trajeto casa/trabalho. Este quadro foi acompanhado pelas professoras.

“Com relação aos horários, quando a gente tem reuniões e está de ônibus não dá muito tempo, não. [...] Tem que pegar dois ônibus em meia hora. Não dá e fica difícil. Acabamos por ficar com falta nas reuniões, pois não chegamos. Não nesse trânsito!” [P4]

Subsequentemente acompanham-se os dados referentes ao eixo de análise **Plano de carreira**, sendo importante destacar que um percentual pequeno dos docentes da EE nas escolas estaduais possui estabilidade de emprego, ou seja, são efetivos. Um percentual expressivo de professores na rede pública estadual tem o estatuto de temporários. As marcas deste descompasso no ingresso, nos direitos, na atribuição de aulas e no salário da profissão são descritas pelos docentes, conforme se segue.

“Minha classificação hoje no Estado é baixa. Sou OFA tipo O e, por conta disso, fico lá no fim da lista para escolha de sala de recursos.” [P5]

“Depois do trabalho tenho estudado um pouco, pois a gente que é efetiva quer um aumento e é só estudando que a gente consegue ir para a prova do mérito. É uma prova que se você alcançar um X [de acertos], você tem aumento de 25%, que é uma prova de evolução, mas tem algumas exigências, como estar quatro anos na mesma escola do Estado. Quem vai de uma escola para outra emprestado, igual jogador, também perde o direito.” [P2]

Pode-se acompanhar por meio dos relatos, que as avaliações por mérito individual, desprezadas por tantos Estados, são acordadas pelo Estado de SP. A progressão por mérito tem sido instituída somente para os efetivos conforme se observa nos relatos.

As ideias centrais sobre **formação docente inicial e continuada** foram subdivididas em questões de *formação inicial* compreendida como preparo técnico-científico para atuação na sua área de conhecimento e *formação continuada* compreendida como formas organizadas e deliberadas de aperfeiçoamento profissional. Vejamos as considerações referentes à formação inicial desses docentes:

“Eu estou agora estudando à noite quando chego, pois são muitos livros que eles indicam e quem estudou e fez faculdade há tempo não estudou isso. Já fui ver todos estes livros que eles estão indicando para estudar, mas nem sempre dá tempo, pois na escola é impossível.” [P5]

“Leitura eu faço em HTPC, na escola e em cursos como este do AEE, que a prefeitura está promovendo, digo, exigindo. Não tenho feito mais leituras como na época da faculdade ou do mestrado (hesitação). Leituras mais densas.” [P4]

Importante observar nos relatos das professoras que o tempo daqueles que trabalham na escola parece ser sempre exíguo, um tempo indisponível para reflexões, diálogos mais aprofundados ou leituras formativas. A questão do envolvimento com o trabalho é tida como uma atividade que não demanda questões de leitura ou introspecção, apenas “afazeres”, impossibilitados de maior aprofundamento. Após analisar as ideias

²⁸ Pesquisa realizada nos Encontros preparatórios ao XXIII Congresso da APEOESP – Saúde e Condições de trabalho no Estado de SP (2010).

sobre formação inicial, o olhar se volta para a realização de formações continuadas realizadas pelas professoras após a conclusão de curso superior.

“Eu faço todas as formações do Estado, aquela do AEE também, mas eles deveriam pensar melhor em quais formações nos oferecem, algumas só atrapalham [...]e] isso pesa demais no trabalho!” [P4]

Os relatos vem a confirmar o que revela a pesquisa nacional “*Trabalho docente e educação* (2010), em que revela uma ampla participação em formações continuadas pelos professores lotados nas mais diferentes secretarias indo de 49,6% à 57,1% de adesão em atividades promovidas pelas redes de ensino a que pertencem. Todavia, questionamos quais seriam as formações continuadas que estariam assegurando maior qualificação e envolvimento profissional? A formação estaria sendo compreendida como mero *treinamento* oferecido pelo poder público, fora do contexto da escola? Alguns relatos trazem alguns importantes indicativos:

“Tem formação que a gente não gosta mesmo, [pois] não tem nada a ver com nossas necessidades na escola e a gente fala: porque que não perguntou para gente antes?” [P4]

Finalizando no eixo **Relações sociais no trabalho** há alguns aspectos que merecem destaque. Notamos que nas ideias concernentes às condições gerais do seu trabalho, as professoras não demonstraram hesitação em falar. Entretanto, inicialmente manifestaram certo embaraço nas situações que envolvem relações humanas propriamente ditas. Porque até então falavam com desenvoltura e nas referidas situações relacionais houve hesitação?

Estas indagações parecem um bom ponto de partida para delinear o contexto em que as professoras de EE desenvolvem seu trabalho, com questões referentes às relações hierárquicas com chefias imediatas e distanciadas, supervisões e outros trabalhadores.

“No Estado tem muito papel. [...] Eu tenho diário, eu tenho semanário, eu tenho as fichas do Estado semestrais, eu tenho tudo isso e esses dias tivemos uma reunião que vai ter outra ficha de registro que eu não sei bem como será. Então é muita coisa que a gente tem que fazer. Fora a gente ter que se preocupar com aluno, fora os problemas que você tem que chamar a mãe. Você tem que falar com a psicóloga, ainda mais o preenchimento dos papéis.” [P2]

Importante destacar que as estruturas hierárquicas burocratizadas estão presentes nas discussões e conflitos cotidianos da escola, desempenhando maior ou menor preponderância sob o trabalho pedagógico dos professores. Tais conceitos analisados no senso comum, muitas vezes não permitem análises mais aprofundadas do real impacto dessas relações sociais no processo educacional.

E como os trabalhadores, ou melhor, os professores reagem a esta difícil questão? Dejours, (1988) relata que os trabalhadores na pressão cotidiana, humana e/ou material, desenvolvem uma *Ideologia defensiva específica* (DEJOURS, p.69), que faz com que os trabalhadores encontrem formas de se relacionar com o medo, a angústia e a insatisfação. Esse tipo de ideologia defensiva foi encontrada nas professoras que reagem a esse tipo de questão de uma maneira muito singular, porém, vista no coletivo, muito usual entre os mesmos.

“A parte da burocracia que as outras professoras falaram, que se refere aos anexos e relatórios, eu também não faço todos. Eu faço o bimestral e o anual, se os dirigentes pedirem, pois uma vez eu perguntei e minha diretora disse para eu fazer assim.” [P2]

Em síntese, observamos pelos relatos que as *normas* e cobranças da gestão imediata são diferentes das *normas* dos dirigentes distanciados das professoras. De um lado, às imposições da organização do trabalho, às hierarquias do sistema de ensino cobrando a força de trabalho, de outro, outras normas sendo construídas por sujeitos (professores e chefias imediatas), que vivem o cotidiano da escola atravessado pelas dificuldades do trabalho.

Considerações Finais

É oportuno iniciar as considerações com uma frase dita por uma professora: É como se a política tivesse que ser minha, entende, e não do Estado. [P3]

O trabalho dos professores de EE parece carregar as marcas de projetos e políticas de governo que continuamente vem impactando seu fazer docente, responsabilizando individualmente os professores por suas ações.

A organização pedagógica especializada organizada pela escola regular, na forma de salas de recursos, de maneira geral, não é suficiente para colocar o pedagógico como eixo central do trabalho educacional, pelo contrário, acaba por solidificar ações indefinidas, incompletas no fazer docente cotidiano carregado de responsabilidades e exigências.

Ao mesmo tempo de maneira concomitante vê-se que os pressupostos acolhidos pelo Brasil em acordos internacionais em que a produtividade e a flexibilidade no trabalho docente são enfatizadas, são implantadas pelo estado mais rico da federação com excelência.

Deste modo, o trabalho prescrito é executado de duas maneiras diferenciadas, em que se executa o que lhes é solicitado pelas chefias distanciadas preenchendo papéis, relatórios e afins e participando de formações continuadas prescritas ao serviço da EE do Estado. Entretanto, o trabalho real aparece no cotidiano das salas, da escola em que o professor está ligado, muitas vezes em comum acordo com gestores e chefias imediatas que trabalham junto com essas professoras. As prescrições são desenvolvidas fazendo consensos e acertos internos na escola.

Observou-se a partir dos relatos das docentes uma prática pedagógica carregada de pressupostos de “atendimentos”, termo impregnado de origens médicas, em que o fazer fica dividido entre pressupostos de cura aos males escolares e de tensão pela preocupação em pedagogizar o espaço da sala de recursos.

O atuar nas salas de recursos é alicerçado por formações desconectadas, de falta de materiais específicos de trabalho com alunos com deficiência, de fazeres nos quais se mudam as deliberações mudando-se também as perspectivas de trabalho. Pode dizer então, que as formações coadunam com um modelo de trabalho extenso, em que cabem jornadas longas, acúmulos docentes, subsunção do tempo livre, fazer técnico e descontextualizado entre outras questões.

As professoras de EE se colocam como engrenagens numa máquina burocrática onde às relações são impregnadas da organização do trabalho que prioriza registros, preenchimento de formulários entre outras questões burocráticas.

Onde se percebe que as professoras se sentem meras expectadoras diante das propostas de desenvolvimento profissional, alicerçadas em novas propostas de formação obstruídas pela organização escolar e administrativa que privilegia a competência, a qualificação, e subseqüentemente à precarização.

Precarizando-se o trabalho, conseqüentemente precarizam-se os espaços formativos, os bens culturais, enfim, a vida dessas professoras. Pode-se dizer então que as tais professoras se encontram na busca da constituição de sua profissão, responsabilizados pelos insucessos gerados por políticas locais ocasionando incongruências em sua identidade profissional e política.

Entretanto, trabalhou-se na pesquisa um conceito e um sentido de trabalho a partir da dialética como algo criador, em que podemos situar “o homem como fazedor do homem”. Nesse movimento, todas as contradições, contrastes, paradoxos são encontrados com todas as manifestações de coragem na participação da pesquisa, de superação da alienação, de positividade na relação com o outro no trabalho em EE.

Referências

APEOESP- Convenção Coletiva, publicação (2010). Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br>

Engels, Friedrich. (1999) Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. 1876. Edição Rido Castigat Moraes.

Ferreira, Leda. Leal. (1993) Análise coletiva do trabalho. Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, SP, v. 21, n. 78, p. 7-19, abr./jun.

FUNDACENTRO, FERREIRA, Leda. Leal. (2009). O trabalho de professores na educação básica em SP. SP: Fundacentro.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (2002) A dupla face do trabalho na educação: criação e destruição da vida. In: A experiência do trabalho na educação básica/ FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. (orgs). – Rio de Janeiro, DP&A.

LEFEVRE, Fernando.; LEFREVE, Ana. Maria.Cavalcanti. (2005) Depoimentos e discursos : uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília: Liber Livro Editora, série Pesquisa n.12.

LOMBARDI, Claudinei ,SAVIANI, Dermeval., SANFELICE José. Luis.(orgs.) (2005) Capitalismo, Trabalho e Educação. Campinas/SP, Autores Associados , Histedbr, (Coleção educação contemporânea).

MARX, Karl. (2010) Para a crítica da economia política.

_____. (2009) A miséria da filosofia. 2ª edição. SP: Global, [1847].

_____. (1982)Introdução [à Crítica da Economia Política]. In: Para a crítica da economia política; Salário, preço e lucro; O rendimento e suas fontes. SP: Abril Cultural, [1857].

_____. (2003) O Capital: crítica da economia política, livro I, volumes 1 e 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [1867].

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia

Fraga, (2010) *Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente.*(Orgs.) Dicionário Trabalho, profissão e condição docente no Brasil, Belo Horizonte.

Supervisão Pedagógica e Desenvolvimento Profissional: perspectivas e práticas dos professores de ensino regular e de educação especial

Daniela Gonçalves²⁹, Fátima Duarte³⁰

Resumo

A universalização do acesso à educação acarretou consigo a diversidade, tornando-se imperativo garantir, ao longo de todo o processo de ensino e de aprendizagem, o princípio de equidade e qualidade, constituindo ao mesmo tempo oportunidades de cooperação e colaboração entre todos os intervenientes no processo educativo e de enriquecimento dos contextos educativos.

É nesta conjuntura sistémica, integrada, inclusiva e holística, entendendo a escola como um todo e para todos, num processo constante e *continuum* de aprendizagem e desenvolvimento apoiados em contextos de formação, investigação e ação que preconizamos o desenvolvimento pessoal e profissional, tendo em conta as diferentes teorias públicas de Garmston et al (2002), Harris (2002), Flores e Simão (2009), Day (2004), Huberman (1992), Fullan e Hargreaves (2001), Morgado (2005) e Sachs (2009),

No âmbito da educação inclusiva podemos referir que existe um consenso quanto às políticas internacionais e nacionais no sentido de uma escola para todos e que nos são referenciadas por Correia (2008), Simpson e Kauffman (2007), Rodrigues (2006), Wang (1997), Ainscow e Ferreira (2003), Lopes (2007), Mittler (2003), entre outros.

Deste modo, o nosso objeto de estudo organiza-se num quadro teórico acerca da natureza e modos de construção do conhecimento e desenvolvimento profissional, baseado em práticas colaborativas, reflexivas e inclusivas, numa dinâmica supervisiva e perspectivadas por Alarcão e Roldão (2010), Alarcão e Tavares (2010), Oliveira Formosinho (2002), Vieira e Moreira (2011), Glickman (1981), Gonçalves (2010), Sá-Chaves (2002), Zeichner (1993) e Senge et al (2005) - , entre professores do 1º ciclo do ensino regular e de educação especial.

Apresentar-se-á, por um lado, as conceções e as práticas dos professores de educação especial e do ensino regular que contribuem para o desenvolvimento profissional numa perspectiva inclusiva, supervisiva e colaborativa e, por outro, os documentos orientadores de toda a ação docente construídos no âmbito desta investigação, nomeadamente, grelhas de planificação, observação e avaliação.

Optamos por uma investigação de índole qualitativa dado que se pretende compreender a realidade através da perspectiva dos atores que atuam no contexto, de acordo com os significados por ele atribuídos, devendo ser acrescentado que o próprio investigador faz parte integral de todo o processo. Portanto, do ponto de vista metodológico, este estudo inscreve-se num paradigma qualitativo ou interpretativo, objetivado através do estudo de um caso que permitiu a construção de um percurso de reflexão, colaboração e investigação, culminando num plano de ação em contexto organizacional, numa partilha do saber e do fazer. Acérrimos de que a qualidade científica dos resultados e das conclusões desta investigação dependiam da escola dos instrumentos utilizados, assim como dos procedimentos seguidos, recorreremos à técnica da entrevista

²⁹ Centro de Investigação Paula Frassinetti (CIPAF - ESEPF)

³⁰ Agrupamento de Escolas de Santa Marinha

(individual e em grupo) e análise documental a fim de operacionalizar a investigação qualitativa. Os resultados desta investigação permitiram que se aprofundasse as práticas de reflexão, no âmbito de um ambiente colaborativo, investigativo e formativo, constituindo uma oportunidade de melhoria e de enriquecimento.

Palavras-Chave: Desenvolvimento profissional, inclusão, cultura colaborativa, supervisão pedagógica.

Introdução

Este estudo está alicerçado em três grandes temáticas que se articulam entre si de forma sistémica e que dizem respeito à educação inclusiva, à supervisão pedagógica e ao desenvolvimento profissional em contexto organizacional, numa perspetiva reflexiva e colaborativa.

A escola dos dias de hoje caracteriza-se por uma multiplicidade de culturas e estilos de aprendizagem, fortemente impulsionados pela universalização do acesso à educação. Perante a diversidade, urge garantir a equidade e a qualidade das aprendizagens, constituindo ao mesmo tempo oportunidades de cooperação, colaboração e trabalho conjunto, entre todos os intervenientes no processo educativo e de enriquecimento dos contextos educativos (Hargreaves, 1998).

Tendo em conta as atuais tendências supervisivas que nos apontam para uma “conceção democrática da supervisão, e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem” (Alarcão e Roldão, 2010:19), consideramos a atividade supervisiva numa perspetiva horizontal em contexto de trabalho, baseado em práticas colegiais e dialógicas e de questionamento permanente, em que a escola é encarada como uma comunidade reflexiva, uma comunidade aprendente e qualificante, sempre em desenvolvimento.

Deste modo, partimos de um paradigma que preconiza uma racionalidade apoiada na reflexão e na práxis, promotora de conhecimento profissional, na medida em que se ambiciona uma escola que reclama a reflexividade, num espírito heurístico, onde “cada elemento conheça o seu papel e participe na consecução dos objetivos definidos previamente por todos” (Santos et al, 2008:25).

No seguimento desta linha de pensamento, o estilo supervisivo de tipo colaborativo de que nos fala Glickman (1981) encontra-se intrinsecamente ligada à filosofia inclusiva, sendo fundamental a implementação de políticas, a promoção de práticas e a criação de culturas inclusivas, valorizando a educação e promovendo a melhoria da qualidade do ensino, tendo em conta a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens.

Subjacente à implementação de uma filosofia inclusiva e democrática está o envolvimento imprescindível de todos, de modo a criar, tal como considera Correia (2008), uma teia de ligações em que todos aprendem mais uns com os outros de forma sistémica integrada e holística.

A temática da inclusão, encontra-se cada vez mais intrinsecamente interligada às práticas colaborativas e reflexivas, constituindo mote de grandes reflexões em toda a investigação educacional e que foram contempladas neste texto, considerando que “(...) muitos professores do ensino regular, se tiverem condições adequadas, formação, recursos e apoios, estão dispostos a aceitar alunos com deficiências nas suas salas de aula” (Simpson e Kauffman, 2007:179).

É nesta visão concertada que se preconiza algumas das principais características do conceito de supervisão - um *continuum* de desenvolvimento, aprendizagem e formação ao longo da vida, baseadas em práticas de investigação/colaboração/reflexão e ação em contexto de trabalho, com vista à construção de uma escola de qualidade, democrática e autónoma.

Urge cada vez mais uma visão conjunta, de forma a aceitar os desafios que nos são colocados, responsabilizando-nos cada vez mais a uma prática comum de autoavaliação, autoquestionamento, autorreflexão, contribuindo deste modo para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Assim, é nossa convicção que este estudo contribui para a resposta a algumas das questões essenciais que constituem a agenda de investigação da International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT) e que nos são colocadas por Kelchtermans (2009:61): "(...) o que significa ser professor? Como é que o pensamento dos professores – cognições, crenças, conhecimentos – afeta as suas ações? De que modo as condições de trabalho nas escolas determinam as práticas na sala de aula? Como podemos melhorar a formação inicial ou formação contínua dos professores de modo a garantir aos (futuros) professores oportunidades de aprendizagem mais adequada?"

Método

Objetivos

O objeto de estudo organiza-se a partir de um quadro teórico acerca da natureza e modos de construção do conhecimento e desenvolvimento profissional baseado em práticas colaborativas, reflexivas e inclusivas, num dinâmica supervisiva, entre professores do 1º ciclo do ensino regular e de educação especial.

Deste modo, pretende-se, por um lado, conhecer as conceções e as práticas dos professores de educação especial e do ensino regular que contribuem para o desenvolvimento profissional e, por outro, construir documentos orientadores de toda a ação docente. São objetivos do estudo auscultar as perceções dos docentes face ao desenvolvimento profissional e refletir criticamente sobre os tipos de conhecimento e estratégias consideradas potenciadoras de desenvolvimento pessoal e profissional.

Amostra

Definimos a amostra não probabilística ou empírica, destacando-se a intencional "escolhida a juízo do investigador" (Lopes e Pardal, 2011:63). Neste tipo de amostra, o investigador está interessado na opinião de determinados elementos da população; no entanto, estes não são representativos da mesma.

A amostra constitui o conjunto de sujeitos de quem se recolhe os dados, sendo que, a principal preocupação do investigador não é constituir uma amostra de grande dimensão, pois o que se procura não é generalizar dados, mas sim de qualidade, em que cada um dos participantes não obstante de serem escolhidos por conveniência, a sua participação na investigação é voluntária.

Assim, a seleção da amostra foi realizada de forma não aleatória, constituindo uma amostragem por conveniência na medida em que "usamos grupos intactos já constituídos" (Coutinho, 2011:90), tendo consciência de que a vantagem de realizar o estudo em contexto real, tem como senão a pouca generalização do estudo.

A dimensão da amostra no nosso estudo é constituída por uma professora de educação especial e oito professoras do ensino regular, tendo sido utilizado o seguinte critério de seleção, a saber: o facto de todos os participantes terem trabalhado com a docente de educação especial no agrupamento onde se realizou o estudo, que se circunscreve ao Concelho de Vila Nova de Gaia, no ano letivo de 2011/2012 ou em anos letivos anteriores.

Instrumentos

Acérrimos de que a qualidade científica dos resultados e das conclusões desta investigação dependem da escolha dos instrumentos utilizados, assim como dos procedimentos seguidos, recorreremos à técnica da entrevista (individual e em grupo) e análise documental a fim de operacionalizar a investigação qualitativa. Desta forma, os tipos de instrumentos foram escolhidos na sequência da escolha do método e da definição da amostra.

Porém, “não basta conceber um bom instrumento, é preciso ainda pô-lo em prática de forma a obter-se uma proporção de respostas suficientes para que a análise seja válida” (Quivy e Campenhoudt 1998:184). Uma das técnicas utilizadas para a recolha de dados foi o inquérito por entrevista, porque “(...) é uma técnica que permite o relacionamento estreito entre o entrevistador e entrevistado. O termo entrevista é constituído a partir de duas palavras, entre e vista, onde «vista» se refere ao acto de ver, ter preocupação de algo; «entre» indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas” (Freixo, 2010:192). Por outras palavras, “(...) a entrevista qualitativa fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os actores sociais e sua situação. O objectivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (Gaskell, 2002: 64).

Deste modo, optamos pela entrevista na medida em que “possibilita a obtenção de uma informação mais rica” (Lopes e Pardal, 2011:85), tendo em linha de ação os objetivos da mesma que são a recolha e transmissão da informação (Sousa e Baptista, 2011:79) pertinente sobre determinado assunto, sendo depois analisada na perspetiva dos objetivos definidos.

Para além do inquérito por entrevista, foi utilizada a técnica de grupo de discussão, no sentido de validar/complementar dados recolhidos que não ficaram bem explicitados na entrevista individual.

De acordo com Santos (2011), o grupo de discussão apesar de ser uma técnica de conversação em grupo próxima do *focus group*, distingue-se desta e adquire um carácter próprio, onde predomina uma riqueza de informação proveniente das subjetividades e intersubjetividades do grupo.

Referimo-nos ainda a grupos de discussão, ao invés do *focus groups*, pois de acordo com Callejo (2001:17) assume “formas más flexibles, abiertas y menos directivas de los grupos focalizados (...) cuando el entrevistador pasa a ser moderador”. Relevamos a importância do mesmo para este estudo na medida em que, tal como referem Fabra e Doménech (2001: 34), o grupo de discussão é um “médio privilegiado para acceder al estudio de los procesos cotidianos”, não pretendendo recolher o consenso do grupo, mas sim recolher o máximo de opiniões e pontos de vista para serem posteriormente tratados. No que concerne aos grupos de discussão, é de salientar que os trabalhos recentes no âmbito da educação tem vindo a acentuar cada vez mais a importância dos mesmos em ambientes educativos, tal como refere Santos (2011:12)

“como uma técnica a utilizar e a desenvolver para a recolha de informação”. Esta técnica permite que os entrevistados emitam as suas ideias, percepções, opiniões de forma partilhada, obedecendo a um conjunto estruturado de tópicos de discussão, o que permite a clarificação dos diferentes pontos de vista dos participantes.

Na opinião de Ortega (2005:24), além de nos dar a conhecer os aspetos internos da problemática em debate, e das subjetividades partilhadas, tal conversação é feita num ambiente onde reina a autonomia, a liberdade e a reflexão crítica, que permitem integrar perspetivas individuais e coletivas.

Utilizamos, ainda, a análise documental que, de acordo com Duffy (1997:91), é essencial em trabalhos de investigação na área das ciências em educação, pois “servirá para complementar a informação obtida por outros métodos”. A análise documental constitui por si só uma técnica essencial na recolha de informação, sendo necessário atender a alguns procedimentos, a saber: definição clara do objeto de estudo, detetando o nível de imparcialidade das fontes e comparando apenas o comparável.

A análise documental foi de encontro ao que pretendemos, na medida em que “(...) tem por objectivo dar forma conveniente e apresentar de outro modo a informação, facilitando a compreensão e a aquisição do máximo de informação com a maior pertinência” (Sousa, 2009:262). Assim, o material recolhido e analisado é utilizado para “validar evidências de outras fontes e /ou acrescentar informações” (Coutinho, 2011:299), complementando as informações obtidas pela técnica da entrevista.

Tendo consciência de que estes documentos podem representar “os enviesamentos dos seus promotores” (Bogdan e Biklen, 1994:180), o nosso principal interesse é compreender de que forma o *ethos* da escola é percebido e definido pelas várias pessoas que nela operam.

Procedimentos

Seguimos os conselhos de Bell (1997:13), colocamos em prática o seu plano de ação, a saber: “será preciso selecionar um tópico, identificar os objetivos do trabalho, planejar e delinear a metodologia adequada, escolher os instrumentos de pesquisa, negociar o acesso a instituições, material e indivíduos; será também necessário recolher, analisar, apresentar, a informação, e, finalmente, produzir um relatório ou dissertação bem redigidos”.

Tendo em conta os objetivos que nortearam toda a investigação, procedemos numa primeira fase à leitura seletiva acerca das principais temáticas subjacentes ao estudo. Posteriormente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica acerca dos procedimentos necessários para elaboração dos instrumentos de recolha de dados, nomeadamente a construção das estruturas base necessárias ao guião da entrevista e do grupo de discussão.

A investigação seguiu determinados princípios éticos a ter em conta na recolha dos dados, bem como na apresentação e discussão dos resultados. Tendo em conta a questão norteadora de toda a ação, assim como os objetivos do estudo, foi nosso intuito constituir um plano que nos guiasse na parte empírica do estudo. Para que o estudo fosse validado internamente, foi pedida autorização ao diretor do agrupamento para a realização do mesmo, bem como foi estabelecido com todos os participantes o protocolo de investigação, primeiro, de forma verbal e, seguidamente, sob a forma escrita, onde estão clarificadas as obrigações e responsabilidades de cada um dos participantes na investigação.

No que diz respeito à recolha de dados, tivemos em conta as recomendações de Freixo (2010) e durante a entrevista, procuramos explicar quem somos e o que queremos obter, de modo a manter a confiança, procuramos escutar e utilizar perguntas de aquecimento e focagem, enquadrando as perguntas melindrosas. No final, registamos algumas considerações acerca das observações sobre o comportamento dos entrevistados, e do ambiente em que decorreu a entrevista. Com base nos trabalhos de Estrela (1994), utilizamos previamente uma grelha para a elaboração das entrevistas, onde é explicitado o tema, para além de definir os objetivos a alcançar. A nossa preocupação principal foi a clarificação dos objetivos e dimensões de análise que a entrevista comporta.

A entrevista foi dividida em grandes blocos, os quais correspondem determinados objetivos. Por sua vez, os tópicos que propusemos, apontam para a elaboração do formulário das perguntas. De seguida, foi construído o guião da entrevista que foi numa fase inicial revisto e validado por uma investigadora externa e, em seguida, numa fase de pré-teste; foi, ainda, analisado por uma docente com formação especializada em educação especial e outra docente especializada em formação de formadores, ambas a exercer funções docentes no 1º ciclo do ensino básico. O conjunto de dados provenientes do corpus de análise foi sujeito de seguida à técnica de análise de conteúdo, através do sistema de categorização e codificação de dados, que abordaremos pormenorizadamente mais à frente. Posteriormente, tendo em consideração os resultados obtidos, surgiram-nos algumas dúvidas e incertezas na interpretação dos dados obtidos pela técnica da entrevista que urgia esclarecer, no que concerne à temática da supervisão e conceitos apensos, de modo a clarificar determinadas representações e aprofundar alguns dos aspetos focados.

Deste modo, o recurso à técnica de grupo de discussão, permitiu, por um lado, responder às preocupações que surgiram no trabalho de campo aquando da análise das entrevistas e, por outro, contribuir para que os participantes em conjunto construíssem numa lógica de reconstrução o seu discurso, possibilitando o encontro de respostas congruentes face à questão norteadora. Portanto, foram apresentados os guias-tópico que serviram de enquadramento ao grupo de discussão, bem como uma breve descrição dos objetivos do encontro.

Face à quantidade de informação de natureza descritiva proveniente da recolha de dados, surgiu a necessidade de organizar e reduzir a mesma, possibilitando, numa fase posterior, a descrição e interpretação dos fenómenos em estudo. Mergulhamos na matéria e o conjunto dos dados provenientes do corpus de texto, foi sujeito à técnica de análise de conteúdo. Ora, análise de conteúdo sustenta-se num conjunto de categorias estruturantes; tendo-se procedido à construção do quadro de referentes orientadores do estudo e à explicitação de cada uma das categorias que serviram como elemento constitutivos e estruturantes de toda a investigação.

Numa primeira etapa, lemos atentamente as transcrições, selecionamos todo o material, simplificamos os dados, através da identificação de unidades de sentido; seguiu-se a codificação e a organização por categorias - procuramos semelhanças e diferenças, tendo em conta o agrupamento de dados, estruturando os mesmos de forma a poder tirar conclusões. O processo de codificação de toda a informação permitiu-nos saber o que os dados continham, ao mesmo tempo que nos possibilitou encontrar padrões de regularidade, neste caso de palavras ou frases, e que justificavam uma categorização e a sua explicitação. Sabendo de antemão que a codificação é um processo de transformação de dados em bruto, de forma a organizar os mesmos agregando-os por categorias, sucedeu que algumas das categorias de codificação sofreram modificações: desenvolveram-se novas categorias e outras foram aglutinadas. Para a classificação dos

dados, selecionamos e distribuimos todos os dados em partes procurando ordenar os mesmos em categorias e subcategorias, tendo a preocupação de abranger todos os dados coligidos, não deixando nenhum de fora, e que cada um fosse colocado numa só categoria. Seguidamente, organizam-se os dados obtidos por unidade de registo, considerando esta como “o segmento determinado de conteúdo que se caracteriza colocando-o numa determinada categoria”, tal como nos sugere Vala (1986:114). Na análise de conteúdo percorremos as várias fases enunciadas por Almeida e Pinto (1995).

Tal como na entrevista individual, nos grupos de discussão, recorreremos à análise qualitativa da informação recolhida da qual derivam as categorias já explicitadas para as entrevistas individuais para procedermos posteriormente à análise a interpretação da mesma. Neste caso, na análise de conteúdo além de descrevermos as situações também interpretamos o sentido do que foi dito, tendo em conta as principais desvantagens da análise e que reside nos conteúdos, que podem assumir significações difíceis de interpretar ou organizar, e tendo em conta que a codificação é uma atividade subjetiva, procuramos responder às questões referidas por Sousa (2009:266) e que procura essencialmente saber “quem diz o quê, a quem, como e porquê?”.

Resultados

No que concerne ao princípio da inclusão, especificamente no que respeita ao conceito de educação inclusiva, podemos inferir que na sua maioria os entrevistados têm uma conceção muito próxima daquelas que a maior parte da literatura refere, tendo em conta o princípio da inclusão a “participação de todos os estudantes no estabelecimento de ensino regular” (E4), como um “direito ...de ter uma educação de qualidade” (E2), incluindo os alunos “de religiões diferentes, de nacionalidades diferentes, de etnias diferentes” (E1). Um dos entrevistados refere, ainda, o direito a serem prestados serviços de apoio, nomeadamente de “terapia financiada” (E7). Não deixam de ser significativas as condições que os entrevistados consideram relevantes para o processo de inclusão, referindo como principal requisito por um grande número de entrevistados a aceitação (E1, E4, E5, E8) e o respeito pela diferença.

São ainda referidos com fatores primordiais para um efetivo processo inclusivo a existência de condições físicas (E6, E8), a constituição de turma com um número reduzido de alunos (E3, E8). O depoimento de grande parte dos entrevistados denota que consideram condição *sine qua non* a adoção de medidas educativas diferenciadas tendo em conta a especificidade e a diversidade dos alunos, destacando-se a flexibilização e adequação curricular (E2,E4,E5), assim como o ensino individualizado (E1), a pedagogia diferenciada (E2,E7), a adaptação de estratégias diversificadas (E4,E5,E6) e adoção metodologias adequadas a cada um dos alunos (E1,E2,E4). São consideradas como fulcrais as circunstâncias envolventes e que compreendem o “trabalho interdisciplinar” (E6) e o trabalho cooperativo.

No que toca às respostas educativas, são salientadas essencialmente aquelas que são operacionalizadas a nível prático e que requerem alterações significativas, nomeadamente a construção e a alteração de fichas (E1) “elaborando coisas específicas para eles” (E8). Os entrevistados referem o recurso a material já elaborado, dos quais se evidencia a utilização do método das 28 palavras, (E2, E3), assim como a utilização de tecnologias de apoio, através do uso do computador (E1, E2, E7) e de manuais e livros diferentes (E1, E7).

Relativamente às culturas ou às políticas inclusivas, podemos inferir que de forma explícita foram cinco os entrevistados (E3,E4,E5,E6,E7) que atribuem um maior valor à criação de culturas inclusivas, remetendo-nos para o ethos da escola, numa perspetiva sistémica através da adequação do currículo “às características dos alunos, englobando os alunos, os professores, o professor do ensino regular, especial (...), a escola, o aluno, os pais e a comunidade” (E2). São, também, enumerados fatores alusivos à criação de “parcerias com os professores” (E3), “para que se possa fazer um trabalho colaborativo” (E6) de forma a poder posteriormente implementar as políticas inclusivas.

Relativamente à cultura colaborativa, concretamente ao modo como articula o trabalho com a docente de educação especial, verifica-se que existe um processo colaborativo já implementado, perspetivando o ensino como função coletiva na medida em que é referido a “elaboração de todos os documentos em conjunto” (E2), desde os documentos estruturantes, nomeadamente o PEI (E1, E2, E3), os relatórios (E2), “a avaliação” (E1) até à construção de fichas de trabalho (E1, E2, E3). Denota-se também um interesse comum na adaptação e partilha de materiais (E1,E5), constituindo um trabalho “articulado em função das necessidades de cada aluno” (E6), sendo delineadas estratégias educativas que promovam a aprendizagem de forma sistemática. Apesar de não existir tempos e espaços não estão pré-determinados, há articulação entre docente de educação especial e do ensino regular.

No que concerne à opinião prestada pelos entrevistados quanto à colaboração realizada entre pares, sumariamente, existe uma visão partilhada da organização na medida em que o “trabalho colaborativo é dinâmico” (E6). No entanto, convém referir o parecer de uma das entrevistadas (E8) que “em termos de agrupamento por exemplo... não há uma grande cultura de colaboração”, sendo apontado ainda a falta de abertura às práticas colaborativas (E3).

A maioria dos entrevistados indica que é usual existirem práticas de colaboração entre docentes de outros grupos disciplinares, nomeadamente de educação especial (E1, E2, E3,E4, E5), docentes do mesmo grupo disciplinar (E1, E8), do mesmo ano de lecionação (E2) e com o professor de apoio educativo (E5), assim como com a coordenadora da escola (E7).

Como comprovam as perceções dos entrevistados quanto ao conceito de supervisão pedagógica, e contrariamente ao que refere um dos participantes de que “antigamente era visto no sentido inspetivo” (E6), ainda é associado a este conceito por alguns dos entrevistados na medida em que permite “verificar o trabalho dos outros” (E1), “verificar das dificuldades de alguém” (E8) “avaliar...um alertar para determinadas falhas” (E5).

Destacamos o testemunho de um dos entrevistados que afirma saber que a supervisão “não é fiscalizar, mas sim orientar e ajudar a melhorar as práticas” (E7); esta perspetiva é manifestada por outros participantes no estudo que oferecem à supervisão uma conceção democrática (como um processo de desenvolvimento (E2), de reflexão (E2, E4, E6), de colaboração (E2, E4,E6), de inclusão (E2), de apoio (E4, E8), baseada na experimentação (E6) e na construção de ideias (E4) “geradora de descoberta” (E6), e quando apoiada no diálogo (E4, E6) contribui para o desenvolvimento profissional). Quanto às funções do supervisor, está bem patente a ideia de que o mesmo deve ser promotor de uma cultura colaborativa (E1,E2,E4, E7, E8) e que o mesmo deveria desempenhar o papel de conselheiro (E3), de orientador (E1, E5, E7) e colaborador (E4) de forma a de modo a “proporcionar ambientes de trabalho formativos” (E6), que estimulem a atualização de conhecimentos (E2, E8), a partilha dos saberes (E8) o autoconhecimento (E6),

a reflexão sobre a prática de forma crítica e construtiva (E6). Para tal, deve “ter conhecimento para o poder fazer e para exercer o cargo” (E4), assumindo um “papel primordial na resolução de conflitos” (E8) no sentido de definir objetivos que sejam comuns (E3, E8).

Estes resultados permitiram-nos construir com todos os participantes da investigação documentos orientadores de toda a ação docente, nomeadamente, grelhas de planificação, observação e avaliação. Nas grelhas de planificação foram contemplados os seguintes indicadores: área, objetivos gerais e específicos, conteúdos, atividades, materiais, métodos e procedimentos, elementos de motivação e avaliação. No que diz respeito às grelhas de avaliação destaca-se a necessidade/obrigatoriedade de definir com os pares a estratégia de observação (o quê, como e quando observar); relativamente às grelhas de avaliação, para além do cumprimento das indicações legislativas sobre a avaliação de desempenho docente, a tónica foi colocada na reunião de partilha e de reflexão conjunta, onde todos se posicionaram face à estratégia definida, assim como nos pontos fortes e fracos de desenvolvimento profissional, assumindo, sempre, estratégias de superação que foram discutidas por todos os docentes.

Discussão e conclusões

Podemos sublinhar que a perceção dos docentes quanto ao princípio da inclusão é substancialmente abrangente, integrando a premissa de “escola para todos” no seu discurso, considerando para tal a frequência de todos os alunos no estabelecimento de ensino regular. Para que tal seja possível, é necessário admitir e praticar o respeito pela diversidade e a aceitação da diferença evidenciadas na adequação pedagógica e curricular explicitada, através da adoção de medidas educativas diferenciadas, tendo em conta a especificidade e a diversidade dos alunos, destacando-se a flexibilização e adequação curricular, o ensino individualizado, a adaptação de estratégias diversificadas, a adaptação de materiais, a adequação no processo de avaliação, a adoção metodologias adequadas às características dos alunos.

Sem menosprezar o trabalho individualizado, a maioria dos participantes atribuem à escola um papel predominante na implementação de uma cultura inclusiva, numa perspetiva sistémica onde todos os intervenientes no processo educativo são responsáveis pelas respostas educativas, exigindo uma reestruturação política que permita a eficácia da sua aplicabilidade prática.

No que concerne à cultura colaborativa, mais concretamente, à opinião prestada pelos participantes quanto à colaboração realizada entre pares, concluímos que todos os outros entrevistados indicam que é usual existirem práticas de colaboração entre pares já implementadas e fundamentadas na partilha de materiais, experiências e saberes. Não obstante, consideram que não existem tempos e espaços pré-determinados apesar de existir articulação periódica entre docentes titulares e educação especial. A maioria dos docentes considera o trabalho colaborativo entre pares uma mais-valia, sobretudo quando permite o desenvolvimento de estratégias conjuntas, constituindo um trabalho dinâmico, partilhado, e articulado, tendo como fim último o sucesso escolar dos alunos. A dimensão pessoal assume um valor fulcral para a realização de um trabalho colaborativo, assente em premissas relacionais destacando-se a disponibilidade, o empenho, o diálogo, a partilha, a negociação, a confiança para questionar abertamente as ideias dos outros, os valores, as ações. O que atestam os testemunhos dos participantes em relação aos constrangimentos sentido com os pares prendem-se com a escassez de espaço e tempo e disponibilidade para reunir e elaborar material específico assim como a acomodação por parte de alguns docentes.

Relativamente à percepção dos entrevistados acerca do processo de supervisão pedagógica, o conceito de supervisão ainda é associado a questões de avaliação e verificação quer do trabalho dos colegas quer das dificuldades dos mesmos. No entanto, alguns participantes têm uma concepção democrática da supervisão, percebendo a mesma como um processo de desenvolvimento de reflexão, de colaboração, de inclusão, de apoio, baseado na experimentação, na construção de ideias e quando apoiada no diálogo contribui para o desenvolvimento profissional. Quanto às funções do supervisor, está bem patente a ideia de que o mesmo deve ser promotor de uma cultura colaborativa e deveria, ainda, desempenhar o papel de conselheiro, de orientador e colaborador de forma a proporcionar ambientes de trabalho formativos que estimulem a atualização de conhecimentos a partilha dos saberes, o autoconhecimento, a reflexão sobre a prática de forma crítica e construtiva.

Finalmente, no que diz respeito à percepção dos participantes quanto ao desenvolvimento profissional, da análise dos dados de investigação, salienta-se que a generalidade dos docentes considera a aquisição de conhecimentos como fator primordial para o desenvolvimento profissional no âmbito da formação, da pesquisa, de práticas de reflexão e autoformação, eminentemente num espírito de curiosidade e de saber mais; tornou-se evidente que as decisões colegiais não constituem um compromisso imediato, nem como forma de desenvolvimento profissional; ao invés, estas tomadas de posição com os outros são encaradas como imposições, obrigações, burocracias e rituais. .

Relativamente às práticas reflexivas, podemos constatar que não obstante serem escassas e pouco frequentes devido à falta de tempo e de espaço, são encaradas como essenciais em termos de crescimento profissional.

Tal como nos refere Fullan e Hargreaves (2001:86), apesar de minoritárias, existem escolas colaborativas, onde “a auto-renovação contínua é definida, comunicada e experienciada como um facto assente da vida quotidiana”. Neste contexto, seria importante, o estudo longitudinal das relações entre estes dois grupos de docência numa escala mais alargada, aferindo a forma como as mesmas se desenvolvem.

Coube-nos, portanto, lançar algumas sementes à terra, na esperança que não caiam em terrenos desérticos, sugerindo-se que exista uma maior divulgação de boas práticas de colaboração entre docentes, testemunhados pelos protagonistas, na medida em que estas, em nosso entender, existem. Consideramos tornar-se imperativo a realização de ações de formação em contexto, articulando as práticas formativas com o quotidiano profissional e organizacional, em que o conhecimento e a ação se entrelaçam de forma sistémica e contínua, contribuindo para o desenvolvimento de todos. Urge que a formação produza cada vez mais efeitos nas concepções e práticas dos professores e que fomentem comunidades aprendentes, onde se desenvolvam as capacidades reflexivas e investigativas dos diferentes elementos e que se criem situações de envolvimento e de aprendizagem de práticas de colaboração, colegialidade e partilha.

Eis o (enorme) desafio lançado à supervisão pedagógica.

Referências Bibliográficas

AINSCOW, Mel e FERREIRA, Windyz (2003). Compreendendo a educação inclusiva - Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In RODRIGUES David (org), *Perspetivas sobre a inclusão - da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora. pp 103-116.

- ALARCÃO, Isabel e ROLDÃO, Maria do Céu (2010). *Supervisão - Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde, Edições Pedagogo.
- ALARCÃO, Isabel e TAVARES, José (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra, Edições Almedina.
- ALMEIDA, João Ferreira e PINTO, José Madureira (1995). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa, Editorial Presença.
- BELL, Judith (1997). *Como realizar um projeto de investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva
- BOGDAN, Robert e BIKLEN Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- CALLEJO, Javier (2001) *EL grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Editorial Ariel.
- CORREIA, Luís de Miranda (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora
- COUTINHO, Clara Pereira (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Coimbra, Almedina.
- DAY, Christopher (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- DUFFY, Brendan (1997). Análise de dados documentais. In BELL, Judith (1997). *Como realizar um projeto de investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva. pp 90-98.
- ESTRELA, Albano (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora (4ª edição).
- FABRA, Maria Lluïsa & DOMÈNECH, Miquel, (2001) *Hablar y escuchar*. Barcelona: Paidós.
- FLORES, Maria Assunção e SIMÃO, Ana Maria Veiga (org) (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspectivas*. Mangualde, Edições Pedagogo.
- FREIXO, Manuel João Vaz (2010). *Metodologia científica*. Lisboa, Instituto Piaget.
- FULLAN, Michael e HARGREAVES, Andy (2001). *Por que é que vale a pena lutar?*. Porto: Porto Editora.
- GARMSTON, Robert [et al] (2002). A psicologia da Supervisão. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org), *A Supervisão na Formação de professores II*. Porto: Porto Editora. pp 17-132.
- GASKELL, George (2002). Entrevistas individuais e grupais. In BAUER, Martin & GASKELL, George, *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Pretópolis, Editora Vozes. pp 64-89.
- GLICKMAN, C.D. (1981). *Developmental supervision*. Alexandria, VA: ASCID.
- GONÇALVES, Daniela (2010). *Complexidade e Identidade Docente: A Supervisão Pedagógica e o (E) Perfil Reflexivo Como Estratégia(s) de Formação Nas Práticas Educativas do Futuro Professor: Um Estudo de Caso*. Tese de Doutoramento, Universidade de Vigo, Campos Universitário de Ourense, Faculdade de Ciências da Educação, Espanha.

- HARGREAVES, Andy (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Alfragide: Mc Graw–Hill.
- HARRIS, Bem (2002). Paradigmas e Parâmetros da Supervisão em Educação. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org), *A Supervisão na Formação de professores II*. Porto: Porto Editora. pp 133-223.
- HUBERMAN, Michael, (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In NÓVOA, António (coord), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote- Instituto de Inovação Educacional. pp 31-62.
- KERLCHTERMANS, Geert (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In FLORES, Maria Assunção e SIMÃO, Ana Maria Veiga, *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspectivas*. Mangualde, Edições Pedagogo. pp 61-98.
- LOPES, João A. (2007). Perspetiva crítica da Educação Especial em Portugal. In KAUFFMAN, James M. e LOPES, João A.(coord.), *Pode a Educação Especial deixar de ser especial?*. Braga: Psiquilíbrios Edições. pp 21-94.
- LOPES, Eugénia Soares e PARDAL, Luís (2011) *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- MITTLER, Peter (2003) *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed.
- MORGADO, José Carlos (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2002). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de professores. Uma investigação na formação de educadores de infância. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org), *A Supervisão na Formação de professores I- Da sala à escola*. Porto: Porto Editora. pp 93-120.
- ORTEGA, Magdalena (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa, Gradiva.
- RODRIGUES, David (org) (2006). *Investigação em educação inclusiva – vol. 1*, Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana Edições.
- SÁ-CHAVES, Idália da Silva Carvalho (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva de praxis*. Coimbra: Edição Fundação Calouste Gulbenkian- Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Distribuição Dinalivro.
- SACHS, Judyth (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In FLORES, Maria Assunção e SIMÃO, Ana Maria Veiga (org), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspectivas*. Mangualde, Edições Pedagogo. pp 99-118.
- SANTOS, Cristina [et al] (2008). Escola como Sistema, Mundo de Vida e (re) organização: reptos à Supervisão Pedagógica. In *Cadernos de Estudo*. Porto: ESEPF. 7 pp. 23-36.

- SANTOS, Maria Cecília (2011). *A escola não tem nada a ver*. Rio Tinto: Lugar da Palavra Editora.
- SENGE, Peter [et al] (2005). *Escolas que aprendem: um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação*. Porto Alegre: Artmed
- SIMPSON, Richard L. e KAUFFMAN, James M. (2007). Inclusão de alunos deficientes em salas de aula regulares. In KAUFFMAN, James M. e LOPES, João A.(coord.), *Pode a Educação Especial deixar de ser especial?*. Braga: Psiquilíbrios Edições. pp. 167-190.
- SOUSA, Alberto B. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros horizonte
- SOUSA, Maria José e BAPTISTA, Cristina Sales (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: Segundo Bolonha*. Lisboa: Editora Pactor.
- VALA, Jorge (1986). A análise de conteúdo. In SILVA, Augusto Santos e PINTO, José Madureira (org), *Metodologias das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento. pp 101-128.
- VIEIRA, Flávia e MOREIRA, M. Alfredo (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- WANG, Margaret (1997). Atendendo alunos com necessidades especiais: equidade e acesso. In AINSCOW, Mel, PORTER, Gordon, WANG, Margaret. *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa, Instituto de Inovação Curricular. pp 49-679.
- ZEICHNER, Kenneth M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Trabalho docente e formação inicial e continuada de professores: PROJOVEM em foco

Augusto Cesar Rios Leiro³¹, Daniela Santana Reis³²

Resumo:

Nas últimas décadas, numerosas discussões sobre política, economia e cultura têm sido desenvolvidas pela lente da educação. São questões contemporâneas, relativas à formação, inicial e continuada, de educadores que atuam com crianças, jovens, adultos e idosos, em espaços escolares e/ou não escolares. Os desafios resultantes das discussões mencionadas tornam-se mais evidentes, à medida que é notória a dissonância entre o propagável e o factível. Apesar da existência de formação própria à docência, ainda é perceptível a presença de educadores sem formação específica. Nesse sentido, a partir dos princípios de inclusão e diferença e diante de distintas experiências e políticas de formação de educadores, a investigação em tela reconhece como socialmente relevantes os experimentos e arranjos formativos, que buscam, a um só tempo, garantir o acesso à formação docente e o desenvolvimento profissional. Dentre as políticas de formação de educadores, importa nesta escrita discutir a Política Nacional da Juventude, seus programas e analisar, em particular, o Programa Nacional de Inclusão dos Jovens (PROJOVEM). Trata-se do programa federal de atenção à juventude excluída, ação que objetiva dar continuidade ao processo de escolarização de jovens e promover cursos de qualificação, visando sua inserção no mundo do trabalho. Na atualidade, o programa integra quatro modalidades, a saber: Projovem trabalhador, Projovem Urbano e Campo e, finalmente, o Projovem Adolescente, executados, respectivamente, pelo Ministério do Trabalho e Emprego, Ministério da Educação e Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Considerando que a modalidade Projovem Urbano conta com diretrizes próprias e específicas para a formação inicial e continuada dos educadores e tendo em vista as convergências entre o processo de formação inicial e continuada de educadores na execução do Projovem Urbano, neste estudo buscou-se responder à seguinte problemática: como têm sido desenvolvidos os processos de formação inicial e continuada de educadores vinculados à modalidade Projovem Urbano, integrante do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) no Estado da Bahia? Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, que apresenta percursos multimetodológicos, uma vez que se insere inicialmente no desenho de uma pesquisa bibliográfica e documental do tipo descritiva e analítica. Definido o objeto de estudo, o primeiro passo foi realizar um levantamento de informações no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); em seguida, uma revisão da literatura acerca das juventudes, como problemática sociológica e, por fim, uma pesquisa documental, que objetivou levantar as políticas de juventude e de formação para a atuação docente no programa em estudo. Após isso, os dados foram categorizados e analisados à luz do referencial teórico selecionado. A etapa concluída nos permite apresentar as primeiras sínteses e dialogar com a comunidade luso-brasileira acerca do entrecruzamento entre formação docente e juventude como categorias teóricas substantivas do fazer em educação.

Palavras-chave: Juventude. Trabalho. PROJOVEM. Formação inicial e continuada de professores.

³¹ Universidade do Estado da Bahia / Universidade Federal da Bahia

³² Universidade do Estado da Bahia / Faculdade Adventista da Bahia

Educação e contemporaneidade: percurso multifacetado e contraditório

*A educação não é um negócio, é criação.
A educação não deve qualificar para o mercado,
mas para a vida. (MÉSZÁROS, 2005).*

A educação, entendida como percurso diverso, multifacetado, polissêmico e contraditório, ganha delineamento próprio na contemporaneidade. Nas últimas décadas, numerosas discussões sobre política, economia e cultura têm sido desenvolvidas pela lente da educação. São questões contemporâneas, relativas à formação inicial e continuada de educadores que atuam com distintos sujeitos (crianças, jovens, adultos e idosos) e são desenvolvidos em espaços escolares e/ou não escolares.

Pensar o mundo contemporâneo implica em considerar liquidez, incerteza e devir como características, em reconhecer a crise e corrosão de vários aspectos concernentes aos que estão incluídos e excluídos da/na sociedade (BAUMAN, 2003; SENNETT, 1999), entretanto, cabe considerar que, em contrapartida, acontecem cotidianamente esforços que partem da investigação teórico-empírica e políticas socialmente referenciadas interessadas no fazer coletivo no lugar do individualismo e da inclusão social no lugar da barbárie.

É notório que, nas últimas décadas do século XX e durante os treze anos deste século, discussões que permanecem inacabadas e outras inovadoras têm sido elencadas e, por conseguinte, gerado pequenas mudanças que emergem na contemporaneidade.

Os desafios resultantes das discussões mencionadas tornam-se mais evidentes, à medida que é notória a dissonância entre o propagável e o factível. Apesar da existência de formação própria à docência, ainda é perceptível a presença de educadores sem formação específica. Nesse sentido, a partir dos princípios de inclusão e diferença, e diante de distintas experiências e políticas de formação de educadores, a investigação em tela reconhece como socialmente relevantes os experimentos e arranjos formativos que buscam, a um só tempo, garantir o acesso à formação docente e o desenvolvimento profissional.

Dentre as políticas de formação de educadores, importa nesta escrita discutir a Política Nacional da Juventude, seus programas, e analisar, em particular, o Programa Nacional de Inclusão dos Jovens (PROJOVEM). Trata-se do programa federal de atenção à juventude historicamente excluída e que objetiva reparar o direito à educação com a continuidade ao processo de escolarização de jovens, a partir da promoção de cursos de qualificação, visando sua inserção no mundo do trabalho.

O programa em questão reúne quatro modalidades, a saber: PROJOVEM trabalhador, Urbano e Campo e, finalmente, o PROJOVEM Adolescente; executados, respectivamente, pelo Ministério do Trabalho e Emprego, Ministério da Educação e Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

Considerando que a modalidade PROJOVEM Urbano conta com diretrizes próprias e específicas para a formação inicial e continuada dos educadores e tendo em vista as convergências entre o processo de formação inicial e continuada de educadores na execução do programa, neste estudo, buscou-se responder à seguinte problemática: como têm sido desenvolvidos os processos de formação inicial e continuada de educadores vinculados à modalidade PROJOVEM Urbano, integrante do Programa Nacional de Inclusão de Jovens, no Estado da Bahia?

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, com características multimetodológicas, uma vez que se insere inicialmente no desenho de uma pesquisa bibliográfica e documental do tipo descritiva e analítica. Bibliográfica e documental, *a priori*, considerando um olhar sobre o estado da arte com vistas a estabelecer uma análise retrospectiva e prospectiva das políticas públicas com foco na juventude trabalhadora brasileira, bem como a formação de educadores que desenvolvem suas práticas com os jovens, aqui compreendidos entre 15 e 29 anos³³. Esses serão aspectos que se darão em detalhamento no corpo do texto.

Definido o objeto de estudo, o primeiro passo foi realizar um levantamento de informações no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); em seguida, uma revisão da literatura acerca das juventudes, como problemática sociológica e, por fim, uma pesquisa documental que objetivou levantar as políticas de juventude e de formação para a atuação docente no programa em estudo. Após isso, os dados foram categorizados e analisados à luz do referencial teórico selecionado. A etapa concluída nos permite apresentar as primeiras sínteses e dialogar com a comunidade luso-brasileira acerca do entrecruzamento entre formação docente e juventude trabalhadora como categorias teóricas substantivas do fazer em educação. *A posteriori*, na segunda etapa da pesquisa, serão realizadas entrevistas em profundidade e grupos focais, objetivando incluir os protagonistas desta discussão no processo reflexivo e de proposição acerca do programa em foco.

Políticas públicas para a juventude: entre o propagável e o factível

Em se tratando das políticas públicas voltadas para a juventude, é perceptível que a demanda a ser atendida é bem definida, apesar da multiplicidade de definições atribuídas à “juventude”, que pode ser analisada segundo a égide cultural, social, econômica ou biológica. Os jovens a que nos referimos, no que tange à elaboração de políticas de alívio à pobreza e “consequente” geração de trabalho e renda, têm, segundo Frigotto (2004, p. 181), “rosto definido”. São pertencentes

[...] à classe ou fração de classe de filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, no campo e na cidade, em regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas. Compõem esse universo aproximadamente 6 milhões de crianças e jovens que têm inserção precoce no mundo do emprego e do subemprego. Inserção que não é uma escolha, mas uma imposição de sua origem social e do tipo de sociedade que se construiu no Brasil (FRIGOTTO, 2004, p. 181).

Muitos desses jovens, na corrida em busca do primeiro emprego, terminam interrompendo o processo de escolarização ou cursos de qualificação profissional, em virtude da necessidade de ampliação da renda familiar, quando não representam a única renda da família. Entretanto, indicativos demonstram que, se o jovem estivesse inserido no processo de escolarização e profissionalização, a taxa de desemprego geral seria reduzida num primeiro momento e, *a posteriori*, o mercado receberia um jovem “melhor” qualificado em um universo cada vez mais excludente e competitivo (GUIMARÃES, 2004). Os aspectos apontados, além de teórico-conceituais, remetem à necessária reflexão no que tange às especificidades do processo de formação inicial e continuada de educadores e, sobretudo, a população atendida que engloba parte da juventude brasileira.

³³ Para a sociologia, a juventude não é uma categoria etária (PAIS, 2003), no entanto, para determinadas ações de políticas públicas, o recorte em faixas etárias é necessário para identificar segmentos a serem atendidos por programas sociais.

Nesse sentido, não cabe o romantismo da cega crença no condão das políticas públicas, mas o contexto em que o jovem desempregado está inserido exige transformações emergenciais, ou teremos uma população em que o desemprego se cristaliza como realidade intermitente no imaginário juvenil.

O romantismo pontuado acima é evidente na medida em que as políticas públicas voltadas para a juventude são analisadas e avaliadas. Vale ressaltar que, apesar do desemprego se configurar como um dos mais graves problemas sociais que atingem a PEA do Brasil na década de 90 do século passado e dos treze anos do século XXI, as políticas de emprego nesses mesmos períodos resultam, contraditoriamente, “de um lado, das possibilidades institucionais derivadas da Constituição de 1988 e, de outro, da adoção da orientação neoliberal na condução do país” (VÉRAS DE OLIVEIRA, 2007, p. 43).

Frigotto (2005), Kuenzer (2003) e Vêras de Oliveira (2007) dedicaram parte de seus estudos à avaliação de políticas públicas voltadas para essa demanda, mais especificamente focadas na educação profissional, modalidade cada vez mais presente no contexto de crise da juventude (que aqui estamos tratando) no Brasil.

Para situar temporalmente o exposto, tracemos um retrospecto histórico a partir do segundo período do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 passou a fundamentar a formulação de políticas de educação profissional. Vale ressaltar ainda, que as políticas elaboradas durante os três últimos governos estavam pautadas no discurso da “inclusão dos trabalhadores no mundo do trabalho por meio da qualificação profissional” que, “não só não surtiram o efeito anunciado como ainda tornaram mais precarizadas as ofertas educativas” (KUENZER, 2007, p. 878), entretanto, não é legítima a afirmação, pelo menos no que se refere aos aspectos históricos, que os três últimos governos, no que se refere às políticas de educação profissional, são exatamente a mesma coisa.

Cabe, portanto, estabelecer como se constituíam as políticas, programas e ações desenvolvidas no Brasil a partir da década de 90. Durante o governo FHC, a juventude foi coadjuvante das discussões nacionais e a oferta de formação profissional deu-se, em grande medida, por Organizações Não Governamentais que, após a Reforma do Aparelho Ideológico do Estado, passou a ofertar serviços antes exclusivos do Estado. (REIS, 2007). Ressalta-se ainda a existência de numerosos programas e ações desarticulados, considerando que, até então, não havia uma política integrativa para a juventude.

Nesse mesmo período, pesquisadores, jovens e representantes de movimentos sociais apontaram para a necessidade de discussões em torno da juventude brasileira, que englobam desafios como permanência na escola, formação profissional, inserção do mundo do trabalho, empoderamento, acesso à cultura, dentre outros. Sposito (2011) retoma três marcos que refletem a preocupação dos sujeitos supracitados quanto à juventude brasileira, a saber: o seminário “Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas”, realizado em Brasília; em 1998, o ciclo de debates promovido pela Ação Educativa e, finalmente, em 2002, o seminário “Políticas Públicas – juventude em pauta”, quando se inicia no Brasil o governo Lula.

As discussões desenvolvidas na década de 90 denunciavam que a juventude como segmento em transição da infância para a idade adulta não se inseriria no sistema de proteção social, uma vez que as políticas pautavam-se na capacidade contributiva do trabalhador inserido no mercado formal de trabalho.

Não menos determinante, após os anos de 1990, foi a dicotomia que se estabeleceu entre as políticas estatais voltadas para o “econômico” *versus* o social, dedicando tempo, esforços e recursos para a

execução de políticas econômicas e transferindo, conforme já citado, a execução das políticas sociais para a sociedade civil. Sobre a questão em pauta, Leiro explicita que (2007, p.7) “o crescimento do abismo entre o Brasil social e o Brasil econômico, bem como o aumento populacional de jovens no território nacional, potencializou, a partir da década de 90, o tema juventude no espaço público brasileiro”.

Amparados por políticas sociais de alívio à pobreza, os chamados agentes sociais elaboravam quadros curriculares de formação profissional que circulam entre as habilidades necessárias para aplicar injeções, elaborar currículos e atender telefone, dentre outros. Mas, algumas dessas organizações sociais, preocupadas com a relação entre educação, juventude e trabalho, focalizavam suas ações educativas no âmbito da conscientização, empoderamento e emancipação no contexto da crise (REIS, 2007).

A partir do Governo Lula, institui-se um movimento de articulação de programas com vistas à construção de uma política de juventude. Nesse contexto, reflexões históricas e recentes em um cenário de transitoriedade e incerteza fazem surgir:

[...] ações afirmativas de políticas públicas brasileiras para juventude, quer no parlamento quer no poder executivo. Na Câmara dos Deputados do Brasil, principalmente na sua Comissão Especial Destinada a Acompanhar e Estudar Propostas de Políticas Públicas para Juventude (CEJUVENT), um conjunto de iniciativas marcou a atuação dessa comissão. A Comissão Especial para Juventude reconheceu a importância de um marco legal para integrar, incluir e garantir os direitos de cerca de 50 milhões de pessoas jovens entre 15 e 29 anos de idade no Brasil. No âmbito do executivo, importa registrar a criação da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) vinculada à Secretaria Geral da Presidência da República, como resultado de um Grupo de Trabalho Interministerial, que envolveu 19 ministérios. Trata-se de um órgão federal responsável pela implementação das políticas públicas para o segmento juvenil e que responde pelos programas federais desse setor em consonância com o Conselho Nacional de Juventude. Paralelo a tais iniciativas, é possível constatar o alargamento da condição juvenil e a ampliação da demanda cultural, nesse variado segmento social, o que reforça o quanto a juventude é um tema importante de ser perenemente debatido. (LEIRO, 2007, p. 9).

As iniciativas transcritas por Leiro (2007) se inserem nos marcos históricos da atual Política Nacional de Juventude, que se inicia em 2005, com o lançamento do PROJOVEM e, ainda em continuidade, após oito anos, tem a aprovação do Estatuto da Juventude, pelo Senado Federal. A Política supracitada engloba as dimensões institucional, internacional, legal e social e permite integrar os Ministérios da Educação, Esporte, Trabalho e Emprego, Saúde e demais Ministérios que se articulem aos programas incluídos na política em pauta:

O projovem

Conforme descrito, dentre as políticas de enfrentamento da realidade excludente de grande parte da população brasileira, situa-se a Política Nacional da Juventude, que abarca a população entre 15 e 29 anos. Reitera-se, portanto, o que está posto na primeira seção deste artigo, à medida que aqui se insere um detalhamento do PROJOVEM Urbano.

De acordo com o último relatório disponibilizado em 2011 pela Secretaria Nacional de Juventude, estão em vigor e integram a Política Nacional da Juventude dezoito programas, dentre eles o Programa Nacional de Inclusão dos Jovens. Na atualidade, o programa integra quatro modalidades, mas o PROJOVEM é o programa de atenção à juventude excluída que atende a maior quantidade de jovens.

Dentre as quatro modalidades do PROJOVEM, três atendem a população entre 18 e 29 anos: PROJOVEM trabalhador, PROJOVEM Urbano e Campo; duas estão ligadas ao Ministério da Educação e apenas uma é desenvolvida na região urbana dos Estados participantes. Esta é a modalidade PROJOVEM Urbano, que conta com diretrizes próprias e específicas para a formação inicial e continuada dos educadores que atuarão no processo de execução da modalidade, tendo em vista as especificidades do programa e dos sujeitos envolvidos.

Por meio da Medida Provisória nº. 238 criava-se, em fevereiro de 2005, o PROJOVEM, objetivando a elevação do “grau de escolaridade por meio da conclusão do Ensino Fundamental articulado à qualificação profissional e à ação comunitária, tendo em vista a inserção cidadã” (Artigo 1º). Estava destinado a jovens que tivessem concluído o 5º ano do Ensino Fundamental com idades entre 18 e 24 anos e que por sua vez não tivessem vínculo empregatício e apresentassem “marcas de discriminação étnico-racial, de gênero, de geração e de religião, os quais receberão um auxílio financeiro de R\$ 100,00, enquanto durar o curso, por um período máximo de 12 meses” (KUENZER, 2007, p. 889).

Em linhas gerais, o PROJOVEM, objetiva apoiar a qualificação profissional e participação cidadã. Para tanto, 2.000 horas são distribuídas de forma presencial e não presencial durante o processo formativo do jovem inscrito no programa. Dentre as 1560 horas presenciais, 1.092 horas correspondem à formação básica, 390 horas à qualificação profissional e 78 horas à participação cidadã. As 440 horas restantes dão conta da carga horária não presencial.

As turmas são formadas por 40 alunos, que cursam os componentes curriculares de formação básica, qualificação para o trabalho e participação cidadã.

Jovens trabalhados brasileiros em contexto de (des)emprego

Os fins últimos da educação na contemporaneidade são um reflexo das expectativas da sociedade, no que tange à formação do homem que se inserirá no contexto da flexibilidade, adaptabilidade, insegurança e informalidade, em se tratando do sistema de acumulação flexível do capital. Entretanto, não é objetivo desta seção relacionar os tipos de educação, sociedade e homem que configuraram o cenário histórico do Brasil e do mundo, no decorrer dos séculos.

Constitui-se como foco da discussão um espaço de análise, reflexão e entendimento da sociedade em que a maioria populacional está à margem, tanto geográfica quanto socialmente, excluídos em proporções exorbitantes. Na época em que foi criado o PROJOVEM, só no Brasil, 19,4% da população composta por jovens entre 16 e 24 anos estavam fora do mercado³⁴ de trabalho, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). De acordo com os dados posteriormente divulgados pelo Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), a taxa de desemprego saltou de fevereiro a março de 2007 de 15,9% para 16,9%, respectivamente.

Os 20,07% componentes da população brasileira compreendidos na faixa etária que se estende dos 16 aos 24 anos de idade configuram uma maioria formada por coadjuvantes na elaboração de políticas de intervenção para sanar as crises sociais.

³⁴ A expressão mercado de trabalho em lugar de o mundo do trabalho, utilizada ao longo do texto, se justifica, pois tanto o IBGE quanto o DIEESE, nesta coleta de dados estatísticos, consideram a inserção no mercado formal de trabalho.

Diante da eminência das constantes crises do capital, da crise social global e das numerosas relações que se estabelecem na atualidade, é improvável pensar uma educação que seja suprimida ao espaço escolar. É importante considerar que essa educação acontece ao longo de toda uma vida e em todos os espaços. É factualmente a própria vida, o que fortalece a educação que acontece fora dos muros escolares, tipologicamente definidas como educação não-formal (GOHN, 2005) e informal (MÉSZÁROS, 2005), respectivamente. Uma educação que vise, sobretudo, estabelecer uma ordem social qualitativamente diferente.

A necessidade de mudança é premente. A forma como nos relacionamos com a natureza e demais seres humanos, trocando mercadorias, vem gerando crises econômicas, políticas, culturais, educacionais, éticas e morais e, por essa razão, a superação do atual sistema de metabolismo social torna-se viável por meio da educação que acontece em múltiplos espaços e com a participação de todos. São embates e entraves rumo ao empoderamento, à transformação e, sobretudo à emancipação.

As preocupações e incertezas quanto ao mercado de trabalho não são próprias apenas da juventude brasileira. De acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), há dez anos, cerca de 88 milhões de jovens estavam desempregados, representando cerca de 47% do total global de desempregados, apesar de representarem apenas 25% da População Economicamente Ativa (PEA) do planeta. Nos países periféricos, agravam-se os dados, pois a possibilidade de um jovem tornar-se desempregado é 3,8% maior do que se for considerado um adulto a partir dos 25 anos de idade. Nos países centrais, esse índice cai para 2,3% (BRANCO, 2005).

Mais especificamente no Brasil, o desemprego entre os jovens está no topo da pirâmide de desempregados. A cada 100 jovens pertencentes à PEA, 24,5% deles estão em situação de desemprego. Além disso, se focalizarmos nas características das ocupações destinadas aos jovens entre 15 e 29 anos, ver-se-á que, em muito maior proporção “do que para os adultos em atividade, são em sua maioria jovens” [...] que preenchem “posições ocupacionais de baixa qualidade, ostentando vínculos precários e de menor remuneração” (BRANCO, 2005, p. 130).

Sob essa égide, poder-se-ia concluir que “caberia privilegiar aquelas políticas voltadas para o desestímulo ao ingresso juvenil na PEA” (GUIMARÃES, 2005, p. 131), em contrapartida, “uma orientação nesse sentido contrastaria fortemente com vários determinantes da realidade, que vêm transformando, para muitos jovens, a busca por ocupação numa opção imperiosa” (*op. cit.*), seja por uma situação financeira familiar extremamente precária, seja pelo enfrentamento à pobreza ou por conta das limitações impostas a cada família.

Mas as dificuldades de inserção não se restringem ao período de ingresso e à qualificação juvenil. A competitividade entre os jovens e entre os jovens e adultos acirra a concorrência e, nessa corrida, os trabalhadores desempregados em idade adulta terminam levando vantagem, especialmente pelo estado de vulnerabilidade e desespero que se encontram (BRANCO, 2005; GUIMARÃES, 2005).

Para melhor compreendermos as especificidades do contexto desse jovem que protagoniza a busca ao primeiro emprego, analisemos a pesquisa quantitativa realizada pelo Projeto Juventude (GUIMARÃES, 2005), com dados coletados no final de 2003. Nessa pesquisa, os jovens foram questionados sobre o que seria melhor e pior no fato de ser jovem. Para 16% dos jovens entrevistados, poder trabalhar consistia no melhor aspecto da juventude, ocupando, portanto, a 6ª colocação. Sobre o que seria pior, 20% apontaram a

falta de trabalho, o que correspondia ao 4º pior aspecto, precedido apenas pela “ausência” de coisas ruins, a convivência com riscos e a falta de liberdade.

Porém, o aspecto mais determinante surge quando são questionados sobre suas principais preocupações, pois 52% dos jovens responderam ser o emprego, a profissão, sua maior preocupação. Finalmente, sobre os interesses que preponderavam na juventude, 38% escolheram a educação e 37% o emprego ou atividades profissionais (GUIMARÃES, 2005). “Poder-se-ia evoluir, assim, para a constatação de que três em cada quatro jovens estão atribuindo ao binômio - educação e emprego - o significado de assunto que mais lhes interessa” (BRANCO, 2005, p. 140).

A grandiosidade dos problemas revelados por meio dos indicativos de desemprego entre a PEA e os dados do Projeto Juventude referentes às principais preocupações do jovem brasileiro, nos “remete necessariamente ao debate sobre o alcance, a natureza e a qualidade das políticas públicas especificamente voltadas para o enfrentamento desse desafio” (BRANCO, 2005, p. 140).

Programa de formação inicial e continuada para educadores do PROJOVEM urbano: um olhar descritivo e analítico

A pergunta é: como têm sido desenvolvidos os processos de formação, inicial e continuada, de educadores vinculados à modalidade PROJOVEM Urbano, integrante do Programa Nacional de Inclusão de Jovens, no Estado da Bahia? Essa é a questão que não se finda neste estudo, mas se tece, inicialmente, a partir do levantamento do estado da arte sobre a temática em foco.

Para respondê-la e tornar viável um diálogo entre as demais produções sobre o tema, foi realizado o levantamento supracitado e, resultante deste, alguns dados merecem destaque. No banco de teses e dissertações da CAPES, foi identificado que, apesar de entre os anos de 1999 e 2012 terem sido catalogadas 597 dissertações e 116 teses sobre formação de professores / educadores, destas, 66 dissertações e 16 teses foram produzidas sobre formação continuada e apenas 22 dissertações e três teses sobre formação inicial de professores / educadores. Esse aspecto se torna ainda mais agravante se forem considerados os descritores formação inicial de professores / educadores e PROJOVEM; e formação continuada de professores / educadores e PROJOVEM. Utilizando esses descritores, nenhuma pesquisa foi encontrada.

Especificamente em se tratando do PROJOVEM, foram levantadas cinco dissertações, entretanto, estas versam sobre as percepções juvenis sobre o programa em estudo, bem como o processo de execução pela sociedade civil organizada, exceto as dissertações de Veríssimo (2009) e Lopes (2009), que apresentam as representações sociais de educadores no processo de interação entre estes e os jovens. A pesquisa realizada em ambiente virtual aponta para o ineditismo do estudo ora proposto, tendo em vista que, até o presente momento, não foi disponibilizada nenhuma tese ou dissertação sobre o tema.

Ressalta-se ainda o fato de, apesar da modalidade PROJOVEM Urbano apresentar em suas diretrizes um programa específico a ser desenvolvido por uma unidade formadora para a formação inicial e continuada de educadores para atuarem nessa modalidade, os relatórios de avaliação do programa não contemplam esse aspecto. Nenhum dado, até o presente momento, está acessível ou aponta para a coleta de informações quanto à efetividade das ações formativas direcionadas para os educadores que atuam na modalidade

PROJOVEM Urbano, bem como as relações entre essa formação e as especificidades da juventude atendida pelo programa. Assim, este estudo viabiliza o levantamento de dados quanto ao processo formativo dos educadores que atuam na modalidade, além de possibilitar reformulações dos instrumentos avaliativos do programa.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 18) pontuam que o contexto ora vivenciado, em quase todos os países do mundo, sejam eles periféricos ou centrais, aponta “que o conhecimento e a educação passam a ter um valor de grande importância, assim como a formação do educador torna-se um campo de sérios desafios.” Dentre eles, temos o processo de formação inicial de educadores, que se dá, geralmente e conforme previsto nas Bases Legais da Educação Nacional (9394/96), em nível de graduação, por meio dos cursos de Licenciatura. Além deste, se colocam diante da comunidade acadêmica e profissional os aspectos inerentes à formação continuada que, de acordo com Pimenta (1999), remete à necessidade de reflexão sobre a práxis docente em face das incertezas e dilemas que assinalam esse novo século.

Diante das incertezas contextuais, o educador se vê, portanto, desconectado da realidade e impotente diante dos desafios que se interpelam. É como se no espaço em que “tudo” acontece, a escola, não fosse considerado o sujeito discente, o currículo, a formação do educador e o trabalho pedagógico, enquanto protagonistas das perspectivas de mudança da realidade através da pesquisa (LEIRO, 2011).

Os desafios mencionados se tornam mais evidentes à medida que é notória a dissonância entre o propagável e o factível. Apesar da existência de formações próprias para a docência, ainda é perceptível a presença de educadores sem formação para o exercício docente e, ademais, uma quantidade sem fim de cursos de formação continuada distantes das reais necessidades apontadas pelos educadores em exercício e das peculiaridades de cada faixa etária atendida. Há, portanto, que se considerar, que as competências a serem construídas para o desenvolvimento de ações educativas junto às crianças de 0 a 5 anos não são as mesmas necessárias para atuar junto aos jovens entre 15 e 29 anos, excluídos das incontáveis esferas da vida em sociedade. Nesse sentido, foram concebidas políticas de formação de educadores, visando sanar prioritariamente o déficit formativo e, por conseguinte, mas não necessariamente, elevar a qualidade educacional do país.

No PROJOVEM Urbano, a formação inicial apresenta peculiaridades em virtude do Projeto Pedagógico Integrado do programa, que considera que os educadores no processo de formação inicial promovido pelas unidades formadoras de todo o país devem diplomar-se em PROJOVEM Urbano, especialmente por conta do sujeito discente atendido na modalidade em estudo (BRASIL, 2008). De acordo com o Plano Nacional de Formação de educadores para a atuação no PROJOVEM Urbano, nesse processo, parte-se do princípio de que os educadores contratados para atuarem na modalidade do PROJOVEM já trazem consigo uma formação, cabendo, portanto, na formação inicial concebida a partir de então, o desenvolvimento de uma abordagem focada no Projeto Pedagógico Integrado e nos aspectos relativos à juventude incluída no programa, no lugar de oferecer uma formação acadêmica ou presumir uma revisão sistemática dos conteúdos do programa (BRASIL, 2008). Em conformidade com o desenho da proposta, a formação inicial dos educadores participantes deve se dar antes da oferta da modalidade.

A formação continuada, em contrapartida, deve favorecer a reflexão contínua sobre a prática e com base nas demandas surgidas e identificadas pelo educador que está em processo formativo. Essa é a formação que atende a dinamicidade tão presente no século XXI (NÓVOA, 2002). O Plano de Formação de

Educadores do PROJOVEM Urbano considera esse aspecto essencial na formação continuada, que se dá ao longo da execução do programa (BRASIL, 2008).

O processo de formação inicial e continuada a ser desenvolvido nos moldes do previsto para a execução do PROJOVEM Urbano enquanto desmembramento da Política de Juventude foi pensado com base nas especificidades da juventude participante da modalidade.

Essa formação visa, em tese, garantir a qualidade de execução do programa e fica a cargo da Coordenação Nacional do PROJOVEM Urbano, com o apoio de instituições estaduais e federais, tais como a Universidade Estadual da Bahia que, no Estado, coordena o processo de formação inicial e continuada dos educadores que desenvolvem suas ações pedagógicas junto à juventude discutida neste estudo.

Os educadores cursam 96 horas presenciais e 64 horas não presenciais de formação inicial. Para dar conta da formação continuada, perfazem 216 horas presenciais. A seleção para atuar como educador se dá em função de duas variáveis: formação e disponibilidade de tempo; logo, é exigida como formação mínima a graduação específica em uma das áreas do currículo do PROJOVEM Urbano (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Qualificação para o Trabalho e Formação Cidadã) e ter 30 horas semanais disponíveis para o programa. A formação se dá a partir das seguintes temáticas:

- Atividades desempenhadas pelos Educadores do PROJOVEM Urbano;
- As atividades dos educadores de Formação Básica, na função de especialistas;
- As atividades dos educadores de Formação Básica, na função de professor orientador;
- As atividades dos educadores de Participação Cidadã;
- As atividades dos educadores de Qualificação Profissional;
- Competências dos Educadores;
- Carga horária da formação dos educadores;
- Temática a ser tratada nas atividades de formação inicial dos educadores;
- Aspectos específicos;
- A formação continuada dos educadores.

A formação descrita, até o presente momento, em nível nacional, não foi avaliada, seja por meio de pesquisas em nível de pós-graduação, aspecto já detalhado a partir do levantamento do Estado da Arte, ou pelo Governo Federal, mas é sabido, a partir do acompanhamento da permanência dos educadores, que a rotatividade resultante do vínculo informal, tem se apresentado como aspecto dificultador.

PROJOVEM em movimento: sínteses possíveis

As sínteses possíveis nesta etapa da pesquisa nos permite reafirmar a sinuosidade e o alargamento da condição juvenil, reitera que, para avaliar o processo de formação inicial e continuada de educadores do PROJOVEM Urbano, há que se considerar as especificidades da juventude compreendida no programa,

ressalta o cenário de manifestações pró-cidadania plena e o crescente protagonismo juvenil, ora com demandas de mobilidade, ora pautando os desafios formativos com o horizonte no mundo do trabalho.

A discussão conceitual, legal e histórica que perpassa o texto, permite ratificar a relevância do estudo e evidência da necessidade de continuidade e aprofundamento das questões aqui levantadas.

Finalmente, considerando que os indicadores de avaliação nacional não contemplam o processo formativo dos educadores aqui expressos, a universidade tem o importante papel nesse processo lacunar com vistas a um só tempo, ampliar o debate sobre o programa com os envolvidos e propor caminhos e trilhas que garantam a efetividade do alcance dos objetivos propagados.

Referências

- BAUMAN, Z. (2003) *Modernidade Líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar.
- BRANCO, P. P. M. (2005). Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas: In: ABRAMO, H. W. & BRANCO, P. P. M. (Orgs.). *Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- BRASIL. Medida Provisória N. 238, que institui o Programa Nacional de Jovens, cria o Conselho Nacional da Juventude e dá outras providências. Secretaria Geral da Presidência da República, fev. 2005.
- BRASIL. Plano Nacional de Formação de Gestores, Formadores e Educadores. Desenvolvido pela coordenação Nacional do PROJOVEM Urbano, em 2008.
- CAPES. Banco de Teses. Disponível em: < <http://www.servicos.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 27 de maio de 2013.
- DEL PINO, M. (2002). Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, P. & FRIGOTTO, G. (Orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3ªed. São Paulo: Cortez.
- DIEESE. Pesquisa de Emprego e Desemprego. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/bol/anu/a.xml>>. Acesso em: 31 setembro de 2007.
- FRIGOTTO, G. (2004). Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidade, desafios e perspectivas. In: NOVAES, R. & VANNUCHI, P. *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- GOHN, M. G. (2005). *O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias*. São Paulo: Cortez.
- GUIMARÃES, N. (2004). Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In: NOVAES, R. & VANNUCHI, P. *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- IBGE. Censo demográfico 2000. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/home>> . Acesso em: 15 nov. 2006.
- KUENZER, A. Competência como Práxis: os Dilemas da Relação entre Teoria e Prática na Educação dos Trabalhadores. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, jan./abr., 2003.

- LEIRO, A; SOUZA, E (org.). (2011). Educação Básica e trabalho docente: políticas e práticas de formação. Salvador: EDUFBA.
- LEIRO, A. (2007). Educação e cultura juvenil: perspectiva histórica, políticas públicas e desafio acadêmico. Maceió: EDUFAL.
- LOPES, T. Representações sociais do PROJOVEM: sentidos atribuídos ao programa por seus educadores. Dissertação de Mestrado. Programa de Educação e contemporaneidade. UNESA: Rio de Janeiro, 2009.
- MÉSZÁROS, I. (2005). A educação para além do capital. Campinas – SP: Boitempo.
- NÓVOA, A. (2002). Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa.
- PAIS, J. (2003). Vida cotidiana: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez.
- PIMENTA, S. (Org.). (1999). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez.
- RAMALHO, B. & NUÑEZ, I & GAUTTHIER, C. (2004). Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. 2. Ed. Porto Alegre: Sulina.
- REIS, D. Protagonistas e Coadjuvantes na odisseia do primeiro emprego: uma análise do papel da Sociedade Civil na execução do PNPE. Dissertação de Mestrado. Programa de Educação e Cultura contemporânea. UNESA, 2007.
- SENNETT, R. (1999). A corrosão do caráter : as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record.
- SPOSITO, M. (2011). Breve balanço sobre a constituição de uma agenda de políticas voltadas para os jovens do Brasil. In. PAPA, F. & FREITAS, M (org). Juventude em pauta: políticas públicas no Brasil. São Paulo: Peirópolis.
- VÉRAS DE OLIVEIRA, R. (2007). A qualificação profissional como política pública. In: SAUL, A. & FREITAS, J. (Orgs.). Políticas públicas de qualificação: desafios atuais. São Paulo: Unitrabalho.
- VERÍSSIMO, A. Representações sociais de educadores do PROJOVEM sobre sua prática pedagógica no programa. Dissertação de Mestrado. Programa de Educação e contemporaneidade. UNESA: Rio de Janeiro, 2009.

Aprendizagem para a Docência e Experiências Profissionais do Professor da Educação Superior

Marielda Ferreira Pryjma³⁵, Oséias Santos de Oliveira³⁶

Resumo

O desenvolvimento profissional docente do professor da educação superior é o tema deste estudo. A opção conceitual por este encontrou em Formosinho (2009), Marcelo e Pryjma (2013) e Oliveira e Pereira (2013) a base para análise teórica já que a tendência para o uso deste conceito se sustenta por vários fatores e, entre eles, que o “o desenvolvimento profissional é um processo mais vivencial e mais integrador do que a formação contínua. Alguns pressupostos embasaram esta investigação: a melhoria das práticas docentes depende da aprendizagem para a docência no contexto profissional; a educação superior prevê que o professor ensine e pesquise, mas solicita que haja uma interação entre ambos; ele deve ter autonomia para organizar o próprio trabalho; e a profissionalidade acentua o caráter complexo da instituição universitária. Os seguintes questionamentos conduziram este estudo: como ocorreu a aprendizagem para a docência? Como os professores utilizam as suas experiências docentes para a sua própria constituição profissional? Entender como se deu a aprendizagem para a docência de professores que atuam na educação superior e compreender como as experiências profissionais são interpretadas por estes professores, analisando como esta contribui para a sua constituição profissional foram objetivos de estudo. A abordagem qualitativa foi à opção metodológica visto que a fonte de dados é o próprio espaço da pesquisa e o significado dos resultados possibilita a constituição de um espaço de reflexão sobre o desenvolvimento profissional docente. Foi aplicado um questionário em todos os departamentos da instituição para caracterizar os sujeitos investigados. Participaram 127 professores. Em seguida, foram realizados quatro grupos de discussão, envolvendo 15 professores. Em ambas as etapas a participação foi voluntária. Os resultados indicam que a maioria dos professores se graduou entre os anos de 1990 e 1999 e o ingresso na universidade foi recente, 35% nos últimos 11 anos e 14% nos últimos dois anos, evidenciando uma renovação no corpo docente. A maior parte dos professores é do sexo masculino (74%), 70% são oriundos de cursos de bacharelado e 54% possuem o título de doutor, sendo que do total investigado, 85% atuam no regime de dedicação exclusiva. Em relação à formação para a docência, 53% alega ter participado de programas de formação específica. Para o grupo de discussão foi utilizado o *software* Atlas.ti e a análise de conteúdo para o entendimento do objeto de estudo. Os resultados revelam que: os professores não escolheram a docência como profissão inicial, ela surgiu como uma oportunidade de trabalho durante o transcorrer da carreira de bacharel; as experiências profissionais foram marcadas por tentativas e erros e a solução dos problemas cotidianos ocorria a partir de suas próprias experiências; e a responsabilidade pelo fracasso e sucesso profissional está atrelada ao perfil dos estudantes. Finalmente, concordamos que a natureza complexa da universidade e da profissão docente é uma realidade. O professor da educação superior tende a analisar o seu papel profissional de forma reducionista, caracterizando a sua atividade como intelectual e deixando a visão profissional para a docência como secundária ou inexistente. E, a

³⁵ marielda@utfpr.edu.br, Universidade Tecnológica Federal do Paraná

³⁶ oseiass@utfpr.edu.br, Universidade Tecnológica Federal do Paraná

formação inicial e contínua para a docência é necessária e essas se constituem como um processo sólido para o desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Aprendizagem profissional; docência; educação superior.

Introdução

O desenvolvimento profissional docente do professor da educação superior é o tema balizador deste estudo e opção conceitual por este encontrou em Formosinho (2009), Day (2001); Marcelo e Pryjma (2013) e Oliveira e Pereira (2013) a base para análise teórica já que a tendência para o uso deste conceito se sustenta por vários fatores e, entre eles, que o desenvolvimento profissional é um processo que envolve mais a vivência e é mais abrangente e integrador do que a formação contínua. Alguns pressupostos embasaram esta investigação: a melhoria das práticas docentes depende da aprendizagem para a docência no contexto profissional; a educação superior prevê que o professor ensine e pesquise, mas requer que haja interação entre ambos; o docente deve ter autonomia para organizar o próprio trabalho; e a profissionalidade acentua o caráter complexo da instituição universitária. Os seguintes questionamentos conduziram a investigação: a) como ocorreu a aprendizagem para a docência? b) como os professores utilizam as suas experiências docentes para a sua própria constituição profissional?

Esta pesquisa teve como sujeitos partícipes professores de uma Instituição de Ensino Superior pública brasileira e o objetivo do estudo se pautou em entender como se deu a aprendizagem para a docência de professores que atuam na educação superior e ainda, compreender como as experiências profissionais são interpretadas por estes professores, analisando como esta contribui para a sua constituição profissional. A trajetória da pesquisa aponta na direção das experiências profissionais e formação para a docência no contexto da ação profissional, bem como o significado que os docentes atribuem ao processo de desenvolvimento profissional no que se refere a si próprio, aos outros e à totalidade da atuação.

A proposta metodológica escolhida buscou na abordagem qualitativa a sua opção visto que a fonte de dados é o próprio ambiente da pesquisa e o significado dos resultados possibilita a constituição de um espaço de reflexão sobre o desenvolvimento profissional docente. A escolha da abordagem foi determinante para desvelar o que os sujeitos pensam a respeito do objeto de estudo, trazendo uma valiosa contribuição à descrição de uma realidade profissional e institucional.

Inicialmente foi aplicado um questionário aos professores de todos os departamentos acadêmicos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Curitiba, localizada no Estado do Paraná – Brasil, para selecionar, e posteriormente, conhecer os participantes da pesquisa. Responderam a este instrumento 127 professores da educação superior, dos quais, 48 se pronunciaram favoráveis à participação nos grupos de discussão. Todavia, no momento da sua realização, somente 15 professores se disponibilizaram a participar da discussão realizada ao final da etapa de coleta de dados. Em ambas as etapas o envolvimento dos sujeitos foi voluntária. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido foram assinados pelos professores depois de serem informados sobre os objetivos da investigação e terem manifestado aceite em participar e esses documentos se encontram arquivados junto à documentação coletada.

A metodologia do grupo de discussão considerou o propósito das “narrativas constituídas em conjunto, em métodos de múltiplas vozes, na *performance* participativa, na representação conjunta” (GERGEN; GERGEN, 2006, p.384) que, por meio da ampliação do diálogo, permitiu ao grupo de professores relembrar experiências e vivências, gerando novas visões e entendimentos, oportunizando um espaço de discussão para a elaboração de novos significados sobre a profissão docente. Um roteiro foi previamente elaborado para que a condução do grupo de discussão e os objetivos do estudo pudessem ser alcançados. As informações consideraram: (i) a caracterização dos sujeitos (formação, tempo de instituição, dados que consideravam relevantes; (ii) os principais motivos que os levaram a ingressarem na carreira docente da educação superior; (iii) o relato de experiências de aprendizagem para a docência em diferentes momentos da carreira profissional; (iv) os contextos e espaços de formação docente vivenciados; (v) a troca de experiências com os pares; (vi) e finalizaram com o entendimento sobre o que seria o desenvolvimento profissional docente.

Os grupos de discussão foram filmados para posterior transcrição, que ocorreu considerando exatamente todos os termos utilizados nas falas dos professores. Esta etapa foi longa, visto que foram registradas em torno de seis horas de meia de gravação em vídeo. Após o registro do texto escrito, este foi tratado a partir do uso do *software Atlas.ti*, o que possibilitou uma detalhada análise de conteúdo, que contribuiu para o entendimento do objeto de estudo. As quatro categorias de análise foram criadas *a priori* face aos questionamentos feitos durante a discussão com os professores, sendo elas: inserção profissional docente; experiências e práticas de aprendizagem para a docência; contextos e espaços de formação docente; e compreensões sobre desenvolvimento profissional docente. A categoria *experiências e práticas de aprendizagem para a docência* é o tema central deste estudo e dela surgiram três subcategorias, a saber: experiências docentes positivas; experiências docentes negativas; e uso das experiências na prática profissional.

Ouvir as narrativas e histórias de vida dos professores tem sido uma opção metodológica dos investigadores da pesquisa em educação que buscam compreender os valores e conhecimentos sobre a prática profissional dos professores (DAY, 2001, p. 67). Nesta perspectiva, este estudo procurou, ao enfatizar as histórias de vida pessoal e profissional, colocar o professor como eixo fundamental do processo de desenvolvimento profissional (Ibid, p. 68). Todavia, a principal dificuldade desta situação esteve na compreensão e reconhecimento, por parte dos professores, que dar sentido a essas experiências “constitui uma tarefa complexa que é exigente, tanto do ponto de vista cognitivo como do ponto de vista emocional” (DAY, 2001, p. 69), visto que a narrativa apresenta algumas limitações que somente seriam esclarecidas se fosse possível observar o contexto profissional. Considerando essa limitação, a análise dos resultados utilizou alguns pressupostos apresentados por Day (2001) em relação aos desafios da investigação sobre a docência. Esses desafios, segmentados em 10, foram eleitos pelos investigadores por se avaliar que esses apresentam uma ligação direta com as categorias e subcategorias deste estudo. Os desafios de investigação indicados por Day são os seguintes: (i) as limitações de aprender sozinho; (ii) a capacidade de refletir; (iii) técnico ou prático reflexivo; (iv) confortável ou em confrontação; (v) envolver-se nas possibilidades de mudança; (vi) explorar o *continuum*; (vii) tempo; (viii) o apoio de amigos; (ix) a voz dos professores; e(x) construir culturas de aprendizagem profissional: conseguir tempo para refletir.

Análise e Discussão dos Resultados

O perfil do corpo docente pode ser conhecido a partir dos questionários diagnósticos aplicados aos professores de diferentes departamentos acadêmicos da Instituição de Ensino Superior (IES) analisada. Os dados confirmam que a maioria do grupo de profissionais participantes se graduou entre os anos de 1990 e 1999 e o ingresso na universidade foi recente (35% nos últimos onze anos e 14% nos últimos dois anos), evidenciando além de uma renovação da equipe, a ampliação no quadro de profissionais da IES. A predominância dos professores é do sexo masculino (74%) e oriundos dos cursos de bacharelado (70%). O regime de dedicação exclusiva prevalece (85%) e a maioria dos docentes possui o título de doutor (54%). Em relação à formação para a docência 53% dos professores participaram de algum programa específico.

A formação acadêmica dos 15 professores, que se continuaram no estudo por meio do grupo de discussão, pode ser assim observada: um arquiteto, um enfermeiro, um engenheiro civil, quatro engenheiros elétricos, um engenheiro mecânico, quatro físicos, um processador de dados, um químico e um tecnólogo em radiologia.

Ao serem consideradas as ideias expostas por Day (2001) buscam-se articular, neste texto, os desafios da investigação sobre a docência com os relatos e vivências dos sujeitos partícipes da pesquisa, quando são observadas as aproximações, os distanciamentos, as reflexões sobre as experiências e sobre a necessidade de pensar a prática docente.

As limitações de se aprender sozinho são destacadas como um desafio significativo na investigação sobre a docência, pois envolvem questões vinculadas à reflexão isolada da aprendizagem profissional, caracterizada pela ausência de sistematização e limitada à perspectiva individual do professor.

A análise dos grupos de discussão permitiu que fosse feita uma busca detalhada sobre a aprendizagem da profissão docente. No transcorrer de todos os grupos de discussões foram destacadas menções as experiências solitárias, com pouca referência de apoio dos pares, como se a profissão docente tivesse, como condição de atuação, o trabalho individualizado. As vivências docentes corroboram que a constituição profissional ocorre de forma isolada, focalizando cada professor na sua área, com a sua experiência, com os seus alunos, na sua instituição. Os professores têm a difícil tarefa de enfrentar a tarefa de ensinar sozinhos, quando somente os alunos testemunham a sua atuação profissional (MARCELO; VAILLANT, 2009, p. 30).

O fracasso e o sucesso são méritos individuais e toda esta situação ratifica que os professores constroem um repertório de experiências que permitem que em situações similares eles possam superar os problemas que venham a se repetir, todavia quando se deparam com situações novas, necessitam realizar novas buscas para terem explicações sobre o ocorrido, impossibilitando uma apropriação teórica sobre o problema.

A prática entendida pela prática ocorre sem reflexões, sem bases teóricas ou apoios técnicos para o enfrentamento das questões cotidianas. A prática é mérito individual, a socialização de experiências, bem como a busca por apoio teórico para uma prática refletida, “que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição” (PIMENTA, 2002, p. 20) não asseguram que encontrem respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, pois ultrapassam os seus conhecimentos pedagógicos.

Um dos professores relatou no grupo de discussão que gostaria de dar aula do jeito que aprendeu a dar aula, mas os alunos não compreenderam a sua sistemática e ele precisou diminuir o nível das aulas e isto o frustrou em demasia. A sua compreensão sobre o trabalho docente não esteve articulada com as necessidades de aprendizagem dos alunos, revelando que a lembrança da sua experiência não é o suficiente para ser profissional. Outro professor comentou que as suas experiências enquanto docente foram muito ruins e a sua angústia estava em repetir ou reproduzir um exemplo ruim e ainda alegou que não sabia ensinar e teve modelos de professores ruins, dificultando totalmente a sua atuação profissional. Neste sentido, há que se concordar com López (2011, p. 79) quando ressalta que “a prática, sobretudo se é irreflexiva e embasada na simples acumulação de experiências, tampouco pode levar os professores a confrontação e elaboração de um verdadeiro conhecimento profissional”.

Na prática docente as distintas situações vivenciadas pelos professores passam a influenciar diretamente a sua *capacidade de refletir*. Assim, os constrangimentos situacionais, as limitações pessoais e o bem-estar emocional exercem forte ação sobre capacidade reflexiva dos docentes, na reelaboração de suas práticas e na maneira como agem os docentes frente aos desafios cotidianos (DAY, 2001).

A partir das experiências narradas os professores participantes dos grupos de discussão trazem à baila casos que perpassam pelos constrangimentos situacionais uma vez que, em período inicial da carreira docente, se deparam com um trabalho excessivo em salas de aulas lotadas de adolescentes ou jovens, muitas vezes sem expectativas ou com interesses difusos. Nestes espaços os professores precisam administrar múltiplos interesses, estabelecer disciplina e ainda atentar para o cumprimento de uma programação curricular, por vezes extensa e nem sempre pensada pelo coletivo dos professores. O que se percebe, em um contexto de múltiplas exigências, onde o professor deve dar respostas e fazer encaminhamentos de demandas pré-existentes ou que se apresentam no decorrer de sua ação, é que este profissional fica cada vez mais distante de uma perspectiva investigativa sobre sua ação. A prática, neste caso, fica dissociada da pesquisa e da reflexão, o que não contribui para a qualificação de sua formação permanente.

André (2006, p. 221) considera que a pesquisa é de fundamental importância, pois possibilita que o sujeito-professor seja “capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas”. Ora, se a atuação docente, conforme exposta pelos sujeitos da pesquisa, não possibilita a reflexão, então temos aí um obstáculo que se projeta no sentido de restringir as possibilidades do desenvolvimento profissional docente.

Assim, corrobora-se a ideia de Imbernón (2001) de que o processo de formação precisa estar fundamentado na reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, o que potencialmente permitirá que estes examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, realizando um processo constante de autoavaliação que passará a orientar sua ação. Este é, portanto, um desafio que se impõe à prática docente: permitir a reflexão na ação.

As limitações pessoais podem ser situadas em torno da fase de desenvolvimento profissional, onde os docentes passam a conhecer aos poucos os desafios da docência. É o caso dos sujeitos partícipes desta pesquisa que, em sua formação inicial, transitam por diversas áreas do bacharelado, como as engenharias, ciências exatas ou saúde e que, no contexto da educação, precisam se firmar enquanto docentes e assim

ampliar conhecimentos ou destrezas próprias da profissão professor. Diversos sujeitos citam as dificuldades iniciais – esperadas de profissionais advindo das áreas distintas da licenciatura, e as aproximações, as tentativas, os erros e os acertos na busca da inserção e permanência na função docente.

O bem-estar profissional pode ser destacado a partir da percepção dos professores quando os ensaios da docência, positivos ou negativos, contribuem na melhoria do fazer pedagógico. Em reflexões de autocrítica os docentes confirmam as inúmeras falhas no sentido de uma formação pedagógica, ou por deficiências na formação continuada ou por falta de oportunidade de formação em serviço. Neste aspecto percebe-se que a maioria dos profissionais enfrenta as dificuldades do aprendizado da docência refutando aquelas experiências consideradas contraproducentes, sem que a ação de reflexão sobre os resultados tidos como negativos tenha se efetivado de modo a reorientar as práticas. Outros profissionais destacam exatamente a satisfação de perceber que as abordagens, as relações e os métodos ineficientes possibilitaram a reflexão na ação e sobre a ação, indo de encontro à dinâmica exposta por Freire (2001) quando antevê que a reflexão é o movimento que se projeta entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer. Destarte a reflexão crítica necessita ser encarada como direção prioritária para que se desenhe a trajetória do desenvolvimento profissional dos professores.

As considerações de Day (2001, p. 72) em torno do desafio *técnico ou prático reflexivo* indicam que o bom professor é tecnicamente competente quando reflete de forma sistêmica sobre os objetivos, processos, conteúdos e resultados do trabalho docente. A base para a análise do posicionamento dos sujeitos de pesquisa está justamente no momento em que a competência técnica ocorre sem a devida reflexão sobre a ação, comprometendo a qualidade do ensino como um todo.

A reflexão é um processo inerente ao ser humano, no entanto, a reflexão sobre a ação profissional tem uma conotação bastante distinta do simples ato de refletir e o conceito de professor reflexivo embasa-se na epistemologia da prática, isto é, na construção de conhecimentos a partir da valorização da experiência e da prática profissional (PIMENTA, 2002, p. 19). O saber-fazer profissional, apresentado em diferentes teorias, representa a característica profissional e o princípio de que os professores aprendem a ensinar através da experiência (DAY, 2001, p.88). A dinâmica da sala de aula requer uma permanente aprendizagem profissional por meio de regulares e contínuas reflexões sobre a experiência, que permitirão a compreensão do significado da experiência e ampliação a contextos mais abrangentes. A aprendizagem a partir da prática levará à experiência, desde que esta seja analisada e refletida de forma ampla para que se transforme e resulte um saber-fazer profissional.

A experiência do professor ocorre por meio do ensino, a partir da prática docente. A construção de novos conhecimentos sobre o ensino tem demonstrado que o professor enquanto intelectual, por meio da pesquisa da sua própria prática, desenvolve saberes e produz conhecimentos que permitem compreender o exercício da docência. “O professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. E, portanto, como pesquisador da sua própria prática” (PIMENTA, 2002, p.43).

A experiência profissional não pode se limitar à ação e reflexão em si mesma e ao contexto institucional. Essa experiência necessita ser reconhecida como um processo de reflexão sobre o que se faz no cotidiano da escola, constituindo conhecimento sobre o fazer docente e permitindo que o professor tome consciência da sua própria ação.

Por outro lado, percebe-se que a atividade reflexiva individual nem sempre possibilita a confrontação do pensamento e da prática (Day, 2001) o que desfavorece o processo de mudança no fazer pedagógico do docente. É necessário que a reflexão, tomada como ação coletiva, desencadeie no reconhecimento de um problema e na busca conjunta de possíveis soluções ao mesmo, de modo que os diálogos e trocas de experiências sirvam como elementos motivadores para o desenvolvimento profissional, tanto o pessoal quanto coletivo do corpo docente.

Ao refletirem sobre os processos de trocas e interações com seus pares os professores salientam que em determinado momento ocorre o fortalecimento ou o reforço positivo de ações que deram certo, tanto em sala de aula, como nos demais espaços e atividades relacionadas à docência, como na preparação de aulas, no planejamento de avaliações ou nos ensaios práticos. Contudo, alguns professores ressaltam que as tentativas de confrontação de uma realidade vivenciada nem sempre podem ser encaradas de modo sereno. Inúmeros interesses e conflitos podem emergir desta ação, o que provoca desacomodação, inquietação ou mesmo indiferença por parte dos sujeitos.

Em situações de conflitos em sala de aula, seja na relação com alunos ou mesmo no que se refere ao processo de *ensinagem*, alguns docentes, envolvidos nesta pesquisa, lembram que buscaram apoio em seus pares ou mesmo nas equipes pedagógicas de modo a buscar o esclarecimento para as disputas e problemas que surgiam no cotidiano. As lembranças destas tentativas de confrontação são consideradas como negativas, uma vez que o apoio esperado pelo professor nem sempre foi alcançado, seja pela falta de preparo pedagógico dos coordenadores, ou mesmo por falta de tempo e condições para que os problemas fossem explorados com vistas a possíveis ponderações, revisões e encaminhamentos mais adequados.

A reflexão deve ser sustentada pelo pensamento crítico e o professor necessita se valer dos processos da metacognição para analisar o trabalho docente por meio da coleta, descrição, síntese, interpretação e avaliação sistemática dos dados (DAY, 2001, p. 75). Isto significa afirmar que o professor poderá compreender o seu próprio trabalho e as repercussões advindas dele se conseguir utilizar, com qualidade, os dados obtidos por meio de uma análise individual e coletiva dos resultados. Entender a sua prática, socializar a sua compreensão sobre o processo, confrontar os resultados com os seus pares permitirá que ele reconstrua e transforme o seu modo de pensar e agir profissional. A pesquisa da prática, realizada por investigadores reflexivos, tende a suscitar a mudança da própria prática.

As falas dos professores aludem que a experiência é determinante para *envolver-se nas possibilidades de mudança* do fazer docente, uma vez que isto não gera nenhuma dúvida nos envolvidos nessa investigação. Porém, percebe-se, através das lembranças manifestas, que poucos foram estudar as questões pedagógicas para solucionar os problemas cotidianos. Na concepção desses professores, as mudanças que podem ocorrer ao seu trabalho estão totalmente desvinculadas da formação contínua para a docência e o aprimoramento pessoal e profissional estão atrelados ao domínio do saber específico do conteúdo que ministram. Na opinião destes sujeitos, o fato de serem excelentes profissionais na área foi a razão para se tornarem professores, um vez que iniciaram na carreira ainda jovens e foram “escolhidos” pela instituição pela sua excelência.

A necessidade de *explorar o continuum*, isto é, a ampliação da visão sobre os campos onde a aprendizagem docente pode ocorrer, considerando-se tanto a investigação das práticas quanto a influência dos contextos, constitui-se num desafio basilar, conforme posição defendida por Day (2001). O conjunto de

elementos que se imbricam na prática docente pode desencadear um processo de investigação que potencialmente favorece o surgimento de meios para que o professor passe de uma fase de seu desenvolvimento profissional para outra.

Day (2001), ao buscar subsídios nos estudos de Stenhouse (1975), aquiesce que a investigação sistemática sobre a prática se consolida em uma dinâmica que evolui de processos intuitivo e assistemático para uma investigação sistemática, ou seja, que se torna pública e que se manifesta no que se conhece como investigação-ação.

Sob este viés ressalta-se a perspectiva de Oliveira e Pereira (2013) quando situam que “no universo do desenvolvimento profissional há muitos entraves a serem superados, visando reduzir deficiências na formação inicial e para que haja estímulo para a formação continuada dos professores”. Ora, a investigação sobre a própria ação, buscando suporte nas teorias e resignificando as práticas se insere como possibilidade de uma formação que se dá de modo permanente e em contextos onde os docentes atuam.

Dentre os professores entrevistados alguns referem que o trabalho em sala de aula se efetiva de modo solitário, sendo mencionada a inexistência de compartilhamento das práticas docentes com os pares e a falta de apoio e orientação por parte de equipe pedagógica. Ainda que a reflexão sobre a aprendizagem não ocorra de forma metódica são aludidas reflexões eventuais, em especial quando individualmente ou em grupo, o professor encontra espaço na escola ou na Universidade para diálogo e troca de informações, para buscar alternativas para atender as suas necessidades pessoais ou mesmo as necessidades manifestas pelos estudantes, isto geralmente ocorre em situações pontuais, como palestras, encontros ou em breves cursos de formação.

O caso de um professor, engenheiro de formação, é ilustrativo da dinâmica que pressupõe a passagem de uma fase do desenvolvimento profissional para outra. Mesmo com uma formação teórica muito bem sustentada o que, grosso modo, poderia ser indicador de uma capacitação acadêmica eficaz, os desafios da sala de aula projetados nos questionamentos dos alunos ou no receio de fracassar no processo de ensino-aprendizagem são referidos por este professor como elementos que desencadeiam em reações que culminam em reflexões na implementação de algumas ações, já revisitadas e reelaboradas. Ao reconhecer a necessidade de articulação entre o saber acadêmico que dispõe e as necessidades de cunho pedagógico e metodológico para a efetivação de um processo de transposição didática o professor, consciente do processo em que está inserido, passa a analisar mesmo que informalmente, os sentidos de sua atuação.

Conforme define Tardif (2002) a relação dos docentes com os saberes é algo que se restringe no âmbito de um processo pautado na transmissão daqueles conhecimentos já instituídos. O saber docente é antes de tudo, “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36). Portanto, o saber que um profissional dispõe, associado aos diferentes contextos onde estes saberes são experienciados e compartilhados podem ser compreendidos como saberes que abarcam muito de si mesmo, mas, por outro lado, trazem também marcas das inter-relações e das imbricações humanas.

Evidencia-se, nos diferentes grupos participantes desta pesquisa, que ainda é muito circunscrita a possibilidade da investigação-ação, uma vez que dificilmente os professores refletem sobre suas práticas a partir de dados coletados, de registros, de participação em grupos de estudos ou mesmo no trabalho solitário de levantamento de hipóteses e de produções/elaborações teóricas mais consistentes. Com isto, se

evidencia que as tentativas de incorporar as reflexões na prática, buscando alterar os modos e qualificar resultados nem sempre se efetivam positivamente, em especial quando falta ao docente um avanço no sentido de sair de uma reflexão isolada e esporádica para uma reflexão que possibilite o desenvolvimento da teoria a partir da prática.

O *tempo* para pensar e agir em sala de aula é entendido, pelos sujeitos investigados, como o maior desafio na investigação sobre a carreira docente. Day (2001, p. 78) explica que o pensamento rápido, o pensamento deliberativo e o pensamento contemplativo demonstram as condições em que o professor atua profissionalmente. Em várias situações o docente precisa pensar e agir rapidamente frente a uma circunstância profissional que exige uma multiplicidade de exigências, envolvendo a reflexão na ação. Já o pensamento deliberativo implica em uma compreensão mais sistêmica do processo como um todo, depende da formulação de argumentos e resolução de problemas, significa a reflexão sobre a ação. Por sua vez, o pensamento contemplativo representa uma situação mais subjetiva, onde o professor pensa, analisa, medita sobre o ocorrido, implicando algumas vezes, na escassez desta situação em função da dinâmica da vida profissional que tem retirado o tempo contemplativo da sua vida, impossibilitando-o de realizar este tipo de análise sobre situações cotidianas. O tempo é fator determinante para a qualidade de ensino, já que ele é vital para a reflexão na e sobre a ação.

O *desafio do tempo* é amplamente apresentado na voz dos professores envolvidos com a pesquisa. Para eles, quando se tem a sorte de se ter uma turma pequena para trabalhar, isto possibilita que eles tenham ocasião para conhecer os alunos, tornando a relação entre professor e aluno totalmente distinta das demais situações. A “sorte” determina o fazer docente neste caso e quando ela surge, os professores não deixam de aproveitar a aprendizagem para a docência em um contexto mais promissor.

As turmas pequenas também são indicadas nas falas dos sujeitos, também, quando eles se referem às aulas práticas ou aulas de laboratório. Nestes casos, obrigatoriamente, as turmas necessitam ser reduzidas em função dos equipamentos, segurança e outros fatores. Os resultados das aulas geralmente são muito bons, na concepção dos sujeitos, uma vez que eles demonstram que essas atividades são muito positivas porque os alunos aprendem melhor na prática e eles tem uma maior aproximação com os estudantes, demonstrando que o tempo destinado ao trabalho docente resulta em excelentes processos de aprendizagem. No entanto, os professores não relatam a utilização de seu tempo para inovar em sala de aula (entenda-se aqui uma inovação representada por um planejamento claro dos objetivos de aprendizagem a serem alcançados dentro de determinado contexto educacional), para eles a inovação ocorre por tentativa e erro e quando os alunos aprendem melhor a partir de determinadas práticas, eles repetem o processo novamente, é mais uma busca pelo acerto do que o entendimento sobre uma prática docente relacionada com os objetivos de ensino.

O tempo dos professores é pouco utilizado para a compreensão dos processos de ensinar e aprender. Ele, no contexto cotidiano, é bastante usado para a preparação de materiais para as aulas, para o desenvolvimento de projetos e para o entendimento de alunos que apresentavam “problemas” no dia-a-dia (foram citados nos grupos de discussão somente dois “problemas”: alunos com algum tipo de deficiência física e autismo).

Nas distintas situações de aprendizagem da docência os sujeitos da pesquisa referem duas questões muito interessantes: a insatisfação com os resultados de sua ação e a preocupação com seu desempenho diante

da tarefa de ensinar. Contudo, quando refletem sobre estas questões, os professores o fazem de modo solitário, e as mesmas dificilmente são expostas em situações de diálogo com colegas no espaço da escola.

Day (2001, p. 79) destaca o *apoio dos amigos críticos* no desenvolvimento das aprendizagens sobre a docência uma vez que “as amizades críticas baseiam-se em parcerias práticas, nas quais se entra voluntariamente, pressupõem uma relação entre iguais e têm origem numa mesma tarefa comum resultante de uma preocupação partilhada”.

Por intermédio dos amigos críticos, e em especial do apoio que estes oferecem, a possibilidade de investigação sistemática sobre si mesmo se amplia e o professor encontra abertura para o diálogo, troca de experiências e reorganização de suas ações. Deste modo, cabe destacar que no ambiente de trabalho do professor devam ser fomentados encontros temáticos, sessões formativas, grupos de discussão com vistas à socialização de saberes e proposição de alternativas viáveis que permitam a incorporação das reflexões na prática.

As memórias dos professores participantes dos grupos de discussão deixam transparecer que muitas práticas podem ser constituídas a partir da reprodução de modelos vividos em situações acadêmicas anteriores ou então podem se instituir como fruto de observações das trajetórias já experimentadas por colegas de profissão. Alguns professores admitem a existência de um embate no sentido de delinear práticas profissionais que não sejam identificadas com aquelas vividas por eles próprios enquanto alunos, pois têm a consciência de que foram práticas que pouco contribuí para um efetivo aprendizado.

A observação das práticas já balizadas por colegas mais experientes configura-se como elemento interessante ao desenvolvimento profissional docente. O apoio dos pares, visto por Marcelo (1999) como uma dimensão que vai além de um simples caráter de individualização e se projeta a partir de uma perspectiva dialógica que o professor vai construindo uma interação com e seus pares ou mesmo com pessoas externas, como monitores ou especialistas. Este apoio dos pares pode ser visto como fundamental para o desenvolvimento profissional docente visa ampliar o repertório de conhecimentos teórico-práticos dos professores (MARCELO, 1999).

Para que se estabeleça o apoio dos pares é preciso atentar para o que defende Freire (1980) quando discute que o verdadeiro sentido do diálogo não pode existir se os sujeitos que dialogam não estão comprometidos com o pensamento crítico e transformador. Neste sentido o apoio crítico dos pares se sustenta quando o diálogo é compreendido como “o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar, este diálogo não pode reduzir-se a depositar ideias em outro” (FREIRE, 1980, p. 83).

Durante todo este estudo houve uma forte preocupação em tornar a *voz dos professores* uma realidade para a pesquisa em educação. Todos os procedimentos para a coleta de dados, bem como os rigorosos critérios para a análise dos resultados demonstraram que as experiências profissionais e pessoais dos professores, se devidamente contextualizadas e teorizadas, possibilitam uma compreensão bastante clara tanto da vida deste profissional, quanto dos processos ocorridos para o seu desenvolvimento profissional. As aproximações de experiências e vivências ocorridas entre os sujeitos envolvidos durante a realização dos grupos de discussão revelaram que a “conversa” entre os pares contribui para uma construção, reconstrução e entendimento sobre questões que envolvem o cotidiano profissional, constituindo este espaço em um ambiente propício para a reflexão e o diálogo necessários para a aprendizagem profissional.

“A intencionalidade da reflexão sobre a prática docente se insere na concepção de que o professor deve, sim, se preocupar em analisar os problemas internos da sala de aula e, principalmente, em todos os elementos externos que compõem a sua prática profissional” (MARCELO; PRYJMA, 2013, p. 42). A voz dos professores foi ouvida, principalmente por eles próprios e isto possibilitou que cada um dos envolvidos tivesse uma pequena experiência de reflexão na e sobre a ação docente, materializando, neste estudo, um momento de análise sobre o desenvolvimento profissional de cada professor participante.

A construção de uma cultura de aprendizagem profissional, no sentido de se conseguir tempo para refletir é o maior desafio para os estudos e práticas profissionais. A ideia de construção de um trabalho colaborativo, ou o que se convencionou como comunidades intelectuais de professores-investigadores por sua vez, se constitui em uma provocação interessante para que ocorra o desenvolvimento profissional. Day (2001) enfatiza que em um trabalho em rede a reflexão na, sobre e acerca da ação ocorre de modo rotineiro e passa a ser incorporado no cotidiano das instituições, o que potencializa uma formação docente contínua e sistemática, antagônica a uma lógica de formação estanque e fragmentada.

Uma comunidade de aprendizagem pode se desenvolver em contextos onde se projeta uma educação colaborativa da comunidade escolar, o que pressupõe a transposição dos limites da sala de aula, e abarca o conjunto de ações exercidas pelos docentes em sua atuação profissional. As comunidades de aprendizagem, enquanto desafio ao desenvolvimento profissional docente, podem ser constituídas a partir de aproximações entre as distintas instituições de ensino e mesmo com empresas, associações ou grupos de estudos/pesquisas e contribuem que o conhecimento teórico e prático seja aprimorado, projetando mudanças de posturas, reconfigurações e adequações no fazer pedagógico dos professores.

No contexto de atuação dos professores participantes dos grupos de discussão não foram percebidas referências à construção de uma cultura de aprendizagem profissional. O que se sobressai é o estabelecimento de ações isoladas, segmentadas ou pontuais. A reflexão sobre as experiências docentes, tanto as que decorrem do processo de formação, quanto àquelas vivenciadas em serviço ainda carecem de sistematização para que potencializem as mudanças necessárias no desenvolvimento profissional docente.

Considerações Finais

O processo de reflexão sobre a aprendizagem para a docência e sobre como os professores utilizam as suas experiências docentes para a sua própria constituição profissional, ancorado nos desafios da investigação sobre a docência tornou-se um importante exercício de olhar para o contexto onde os sujeitos se fazem professores. Neste espaço, nem sempre as práticas são consideradas positivas, uma vez que inúmeros conflitos ou obstáculos podem ser encontrados e as tentativas práticas são permeadas por acertos e erros, quando aquelas destacadas como positivas são incorporadas às aprendizagens docentes, vindo a fazer parte do repertório de ações que serão executadas em diversos momentos do fazer pedagógico do professor. As demais ações, consideradas como negativas, ou que por algum motivo não foram consideradas satisfatórias, são excluídas, sem que haja uma reflexão mais aprofundada, de modo a ressignificar ou qualificar tais práticas.

Os resultados da investigação desenvolvida junto aos docentes do Ensino Superior da UTFPR/Brasil, sujeitos partícipes deste estudo, revelam que os professores não escolheram a docência como profissão inicial, ela surgiu como uma oportunidade de trabalho durante o transcorrer da carreira de bacharel; as

experiências profissionais foram marcadas por tentativas e erros e a solução dos problemas cotidianos ocorria a partir de suas próprias experiências; e a responsabilidade pelo fracasso e sucesso profissional está atrelada ao perfil dos estudantes. Finalmente, concordamos que a natureza complexa da universidade e da profissão docente é uma realidade. O professor da educação superior tende a analisar o seu papel profissional de forma reducionista, caracterizando a sua atividade como intelectual e deixando a visão profissional para a docência como secundária ou inexistente. Cabe destacar ainda que tanto a formação inicial quanto a contínua para a docência são necessárias e essas se constituem como um processo sólido para o desenvolvimento profissional docente.

Referências

- ANDRÉ, M. (2006). Ensinar a pesquisar... Como e para quê? In SILVA, A. M.M. et al (ORGs). Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. Recife, ENDIPE.
- DAY, C. (2001) Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente. Trad. Maria Assunção Flores. Porto: Ed. Porto.
- FREIRE, P. (1980). Conscientização: teoria e prática de libertação. Uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes.
- _____. (2001). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- GERGEN, M. M; GERGEN, K. J. (2006). Investigação qualitativa. Tensões e transformações. In: DEZIN, Norman K.; LINCOLN, Y. S.; et al. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2ª. ed. Porto Alegre: Artmed.
- IMBERNÓN, F. (2001). Formação docente e profissional. Formar-se para a mudança e a incerteza. SP: Cortez.
- LÓPEZ, J. M. R. (2011). Evaluación del prácticum en la formación de maestros. IN: MARCELO, Carlos García (Cood.). Evaluación del desarrollo profesional docente. Barcelona, España: Editorial DaVinci.
- MARCELO, C. (1999). Formação de Professores: para uma mudança educativa. Portugal: Editora Porto.
- MARCELO, C.; PRYJMA, M. (2013). A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional. In: PRYJMA, M. (Org.). Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente. Curitiba: Editora UTFPR.
- MARCELO, C.; VAILLANT, D. (2009). Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar? Narcea, España.
- OLIVEIRA, O.; PEREIRA, S. M. (2013). Políticas educacionais em tempos neoliberais: a formação continuada de professores e as implicações na gestão escolar. In: PRYJMA, M. (Org.). Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente. Curitiba: Editora UTFPR.

PIMENTA, S. G. (2002). Professor reflexivo: construindo uma crítica. IN: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). Professor reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez.

TARDIF, M. (2002). Saberes docentes e formação profissional. 8. ed. Petrópolis: Vozes.

Professores iniciantes: trabalho e desenvolvimento profissional

Vanessa Cristina Maximo Portella³⁷

Constatando a necessidade de continuidade dos investimentos em estudos sobre o início da docência no Brasil, desenvolvo uma pesquisa cuja intenção é aprofundar o conhecimento sobre aspectos do trabalho, da socialização e do desenvolvimento profissional de professores principiantes numa perspectiva comparativa. O trabalho que ora apresento tem como objetivo evidenciar alguns achados dessa pesquisa em andamento. Baseando-me no estudo sobre o ciclo de vida profissional docente (HUBERMAN, 1995), tomo como sujeitos da pesquisa professores que se encontram nas duas primeiras fases da sua carreira, que possuem até seis anos de atuação profissional. Entendendo com Marcelo (1999, 2009) e Papi e Martins (2010) que o início da carreira docente possui demandas e necessidades específicas e que esse momento pode ser vivenciado de modo mais fácil ou mais difícil dependendo do acolhimento, do apoio e do lugar em que atuam os novatos, resolvi selecionar professores de três redes escolares, sendo duas públicas e uma privada, a fim de perceber convergências e discrepâncias nos modos de socialização nos primeiros anos da carreira e de compreender como a forma de organização da rede e da escola em que trabalham vão influenciando a sua constituição como docente. No que tange à metodologia, optei por trabalhar com entrevistas semiestruturadas do tipo depoimento (QUEIROZ, 1988), que permitem um mergulho em profundidade em aspectos do cotidiano de trabalho do professor, permitindo que se identifiquem as condições em que exerce o seu ofício e como elas influenciam o seu modo de se constituir professor e sua perspectiva de carreira. A seleção dos depoentes foi realizada, inicialmente, através de indicações de colegas de profissão e, depois, por meio dos próprios depoentes, fazendo um movimento “bola de neve”. Um dos critérios de seleção foi que o docente atuasse nas séries iniciais do ensino fundamental. No diálogo com a empiria, o trabalho se beneficia das contribuições de autores, tais como: Marcelo (2009) no que tange ao desenvolvimento profissional docente; Bourdieu (2004), que ajuda a entender as homologias presentes no campo educacional bem como as estratégias de inserção dos agentes e instituições nesse campo; Nóvoa (1991, 2009), no sentido de compreendermos a profissão docente, sua história e constituição, na tensão entre autonomia e subordinação e Tardif (2011), que fornece elementos para a análise do trabalho docente. As análises parciais apontam para a fragilidade do atendimento aos iniciantes e a falta de políticas de inserção profissional. Também mostram que as intenções de investimento na carreira pelos iniciantes variam conforme a rede e a escola em que estão, e as condições de trabalho que lhes são oferecidas. Ademais, os achados convergem com resultados de outros estudos, tais como Ferreirinho (2005), Tardif (2002), Freitas (2000), mostrando que o tempo é fator de distinção no magistério.

Palavras-chave: professores iniciantes, trabalho docente, desenvolvimento profissional

Introdução

Constatando a necessidade de continuidade dos investimentos em estudos sobre o início da docência no Brasil, desenvolvo uma pesquisa cuja intenção é aprofundar o conhecimento sobre aspectos do trabalho, da socialização e do desenvolvimento profissional de professores principiantes numa perspectiva comparativa.

³⁷ PUC-Rio/Colégio Pedro II

Embora se observe ênfase crescente em pesquisas sobre o início da docência nos últimos anos, esse não parece ser um período da carreira privilegiado para estudo no Brasil. Essa constatação é corroborada pelos estudos de Mariano (2006) e Papi e Martins (2010).

Conforme coloca Marcelo (2011), a evidência da importância do professor para a aprendizagem dos alunos vem sendo reconhecida em informes internacionais, tais como o da OCDE (2005), o da AERA e no documento de discussão sobre políticas educativas da II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y Caribe. Por outro lado, é perceptível em alguns países índice significativo de abandono nos primeiros anos da docência. Juntamente com outros, esses são fatores que parecem contribuir para colocar em cena os estudos e as iniciativas de inserção de professores iniciantes em diversos países nos últimos anos.

Nesse sentido, o estudo que venho desenvolvendo busca contribuir para maior conhecimento dessa fase da carreira, de como ela é vivida por professores em diferentes redes. Baseando-me no estudo sobre o ciclo de vida profissional docente (HUBERMAN,1995), tomo como sujeitos da pesquisa docentes que se encontram nas duas primeiras fases da sua carreira, que possuem até seis anos de atuação profissional.

Entendendo conforme Marcelo (1999, 2009) e Papi e Martins (2010) que o início da carreira docente possui demandas e necessidades específicas e que esse momento pode ser vivenciado de modo mais fácil ou mais difícil dependendo do acolhimento, do apoio e do lugar em que atuam os novatos, resolvi selecionar professores de três redes escolares, sendo duas públicas e uma privada, a fim de perceber convergências e discrepâncias nos modos de socialização nos primeiros anos da carreira e de compreender como a forma de organização da rede e da escola em que trabalham vai influenciando a sua constituição como docente.

Meu objetivo neste texto é apresentar algumas constatações dessa pesquisa em andamento. Assim, evidencio resultados parciais e iniciais dessa investigação. Privilegio, neste trabalho, dois eixos: as estratégias de inserção das redes e o desenvolvimento profissional das professoras.

Na primeira parte do artigo situo a pesquisa, os contextos em que acontece e descrevo os procedimentos metodológicos. Em seguida, apresento algumas constatações referentes aos dois eixos supracitados.

Situando a pesquisa: contexto, questões e aspectos metodológicos

Observa-se por meio de pesquisas realizadas em diversos países que algumas características do período de inserção profissional³⁸ são recorrentes. Mariano (2006) observa que, em alguma medida, há consenso entre os estudos a respeito das principais características e dificuldades que marcam o período inicial da docência. A solidão, os sentimentos de ansiedade, insegurança, medo e a indisciplina dos alunos aparecem como características e/ou dificuldades recorrentes em estudos nacionais e internacionais. Além dessas marcas existem outras que, apesar de não aparecerem em todos os estudos, também são muito frequentes, quais sejam: a dificuldade de relacionamento com os pais, o atendimento às diferenças individuais dos alunos, a dificuldade de articular teoria e prática, a dificuldade em manter a motivação dos alunos.

³⁸ Vale elucidar que não existe um único entendimento sobre o período de inserção profissional. Para alguns, ele está compreendido na formação inicial, sendo o momento em que os futuros docentes fazem um período de imersão nas escolas e desempenham parcial ou totalmente a função docente. Outros consideram o período de inserção como os primeiros anos da docência, quando os professores, já certificados, começam a sua atuação profissional (Marcelo, 2011). Eu me situo na segunda perspectiva. Neste texto as expressões inserção profissional e iniciação à docência são sinônimas.

Diferentemente de outros profissionais, já no primeiro ano de docência os professores precisam assumir tarefas complexas, como um professor experiente. Torna-se responsável por uma turma, deve aprender a ensinar, precisa inserir-se no contexto de trabalho, conhecer os estudantes, adquirir um conjunto de conhecimentos que lhe permita sobreviver como professor, apropriar-se do currículo, dar continuidade à constituição de sua identidade profissional etc. (MARCELO e VAILLAT 2012, p.131). Nesse período de sobrevivência, em meio a todas as demandas, ainda é necessário manter certo equilíbrio pessoal.

Reconhecendo a complexidade do período de iniciação à docência e compreendendo que ele pode ser vivido de modo distinto em diferentes contextos, resolvi desenvolver uma pesquisa comparativa de modo a perspectivar como vem sendo vivenciada essa fase em diferentes redes escolares no Rio de Janeiro. Ao observar revisões de literatura feitas nos últimos anos no Brasil (MARIANO, 2006; CORRÊA e PORTELLA, 2012), notei que, entre nós, pesquisas sobre iniciantes concentram-se principalmente no Estado de São Paulo. Além disso, percebi que a comparação entre modos de socialização de iniciantes em diferentes redes é uma abordagem pouco privilegiada que, no entanto, pode lançar luz sobre condições e características que favorecem ou que dificultam o trabalho de principiantes, sobre modos distintos ou diferentes estratégias de inserção utilizadas por agentes e instituições.

Nessa perspectiva, o problema de pesquisa se desdobra em algumas questões que norteiam esta investigação, a saber: em que condições se desenvolve o trabalho dos iniciantes? Que estratégias a rede utiliza para inseri-los em seu contexto de trabalho? De que estratégias os iniciantes se utilizam para se posicionar nesse campo profissional? Qual o lugar que ocupam no contexto da escola? Como as redes/escolas recebem esses professores? Eles têm algum tipo de apoio? Quais são os tempos e os espaços de formação que estão a serviço do seu desenvolvimento profissional? Que tipo de relações estabelecem com seus pares? Quais as diferenças encontradas nesse processo de socialização nas diferentes escolas? São realidades muito díspares que geram condições muito diferentes para socialização? As dificuldades enfrentadas pelos iniciantes nesses diferentes contextos são semelhantes?

Na construção do objeto de pesquisa optei por privilegiar narrativas de professores iniciantes, uma vez que são eles que no cotidiano vivenciam as descobertas, os desafios e os dilemas desse início de percurso profissional. Em consonância com as intenções do estudo, trabalho com entrevistas semiestruturadas do tipo depoimento (QUEIROZ, 1988), que possibilitam um mergulho em profundidade em aspectos do cotidiano de trabalho do professor, permitindo que se identifiquem as condições em que exerce o seu ofício e como elas influenciam o seu modo de se constituir professor e a sua perspectiva de carreira. Inicialmente, a seleção dos depoentes foi realizada através de indicações de colegas de profissão e, depois, por meio das próprias depoentes, fazendo um movimento “bola de neve”. Entretanto, com o adiantar da pesquisa, deparei-me com a necessidade de utilização de uma segunda estratégia, segundo características das redes, para acessar seus professores iniciantes, uma vez que o movimento inicial apresentou limites em duas redes. Foi assim que recorri a pessoas estrategicamente posicionadas dentro delas que me indicassem professores novatos, o que chamei de informantes privilegiados. Esses informantes me indicaram professores que poderiam estar dentro dos critérios selecionados *a priori*, quais sejam: ter no máximo seis anos de exercício profissional, atuar nas séries iniciais do ensino fundamental e ter ao menos um ano na rede. Ao iniciar as entrevistas, observei que, nas redes pesquisadas, os professores das séries iniciais ora atuam no 1º segmento, ora atuam na educação infantil. A partir dessa constatação, considerei coerente admitir também a participação de professores que, no momento, estão na educação infantil.

Cheguei a um conjunto de vinte e três entrevistadas (mulheres): dez professoras da rede municipal, sete da rede privada e seis da rede federal, pertencentes a diferentes unidades escolares das respectivas redes.

Estratégias de inserção das redes

Neste eixo analiso a chegada das depoentes em sua rede, o modo como cada uma recebeu essas novatas e estratégias (Bourdieu, 2004) usadas para inseri-las em seu contexto de trabalho, bem como espaços de que se utilizam e que, a meu ver, funcionam como espaços de inserção. Entendo com Bourdieu (2004) as estratégias como produto do senso prático, que resulta da apropriação do sentido do jogo. As estratégias se naturalizam nas práticas dos agentes e/ou instituições e fazem parte do jogo nos espaços sociais, a fim de manter ou modificar posições. Permitem improvisações, mas têm os limites do próprio jogo. A posição ocupada pelos agentes informa as estratégias a serem mobilizadas.

O primeiro aspecto que emerge nas análises é a “opção” pela escola. Há um trecho do depoimento de uma professora que é bastante significativo. Ao ser perguntada sobre a escolha da escola, ela responde: “é a escola que te escolhe”. Esse depoimento se faz bastante representativo do que observei nas três redes. Essa me parece uma homologia nesses três subcampos educacionais, embora com algumas nuances. Por homologia, entendo, conforme Bourdieu (2004), a semelhança na diferença. Observei que as três redes distribuíram essas novatas de acordo com as vagas que possuíam, fazendo prevalecer necessidades administrativas sobre aspectos pedagógicos.

Na rede municipal foi possível observar que a necessidade de lotação prevaleceu em relação até mesmo à classificação de algumas depoentes. Na rede federal³⁹ se conjugaram as necessidades de lotação com a classificação das depoentes, sem que tenha ficado notória a prevalência de uma sobre a outra. Conforme a classificação no concurso, as iniciantes foram escolhendo as unidades, segundo a disponibilidade de vagas. Na rede privada o critério “classificação” não apareceu, tendo sido lotadas de acordo com as vagas existentes nas unidades, conforme a indicação da Central de Recursos Humanos.

O modo de ingresso nas redes públicas foi semelhante: as professoras participaram de concurso e são efetivas nas redes. Há duas peculiaridades na rede privada no que se refere ao processo de contratação: a primeira é a admissão do professor inicialmente como auxiliar (o que ocorreu com a maioria das entrevistadas) e, a segunda, é o processo inicial de imersão via treinamento. Desde o processo de contratação, salta nessa rede a preocupação em inserir o docente no sistema de ensino contratado pela instituição. Assim, o próprio processo seletivo prevê a participação em treinamento, visando uma imersão do docente no trabalho institucional. Passaram por esse treinamento as professoras que seriam contratadas como regentes de turma (e não como auxiliares). A imersão das auxiliares na cultura institucional se fez no dia a dia. O período que passaram no cargo de “professor auxiliar”, antes de serem promovidas a docentes, variou de 1 a 3 anos. Das sete entrevistadas, cinco entraram como “auxiliar”, de modo que ficou evidente que uma das fortes estratégias de inserção da rede para elas foi promover uma imersão na cultura institucional por meio de sua contratação como “professor auxiliar”.

A distinção da carga horária na contratação dos docentes foi um aspecto que só apareceu na rede municipal. Essa questão apareceu em quase todos os depoimentos dessa rede e se coloca como mais uma

³⁹ Denomino rede federal um colégio que possui diversas unidades escolares, constituindo-se em uma rede de escolas do sistema federal de ensino do Brasil.

estratégia de inserção. O município do Rio de Janeiro vem privilegiando nos últimos concursos a contratação de professores de 40h devido à implementação de escolas de tempo integral. Dessa forma, tem priorizado a alocação dos professores de 40h em detrimento da dos de 22,5h. No grupo entrevistado há professoras de 40h e de 22,5h. Do ponto de vista da organização do trabalho docente, ficou claro que isso vem contribuindo para acirrar disputas entre docentes e favorecer novas clivagens nessa profissão já tão fragmentada, desde a sua gênese.

Em relação à carga horária, na rede federal todas as depoentes trabalham em regime de dedicação exclusiva, tendo, portanto, somente este vínculo empregatício. Essa é uma peculiaridade dessa rede e apareceu na pesquisa como importante estratégia de cooptação dessas professoras, que se exoneraram de seus outros empregos e se dedicam integralmente à instituição.

O período de “sobrevivência” vem se mostrando mais difícil em algumas realidades. No caso do município, ficou evidente que a maioria das depoentes chegou e foi lotada em escolas mais difíceis, localizadas em zonas mais perigosas da cidade ou de difícil acesso, ou ainda em escola com rendimento mais baixo. Embora a rede não tenha a intenção de puni-las, a estratégia privilegiada na lotação das escolas acaba impondo-lhes duras realidades de trabalho nos seus primeiros anos. Na rede privada esse período se evidenciou especialmente desafiador para as que primeiramente foram auxiliares, que enfrentaram um período de intensa atividade, vivido com dificuldade por algumas. Outras, embora não o tenham percebido com tanta dificuldade, submeteram-se a ele por alguns anos, mesmo tendo habilitação para a docência (e até pós-graduação) para, depois, serem promovidas a regentes.

Outra característica que convém destacar em relação aos mecanismos de inserção das redes é a estrutura que elas oferecem. Embora com concepções e práticas muito distintas, tanto a rede privada como a rede federal possuem uma estrutura privilegiada de pessoal que funciona, cada uma a seu modo, como forma de acompanhamento e apoio do trabalho dessas depoentes. São espaços sociais com lógicas muito distintas. Entretanto, ambos possuem uma estrutura que funciona para inserir o professor. A estrutura de apoio da rede privada é composta por direção, supervisão pedagógica, supervisão operacional, psicólogo e orientador educacional. A estrutura da rede federal é composta por direção, direção adjunta, coordenação pedagógica por área do conhecimento, coordenação de série e orientação educacional.

Na rede privada há uma distinção importante entre o lugar do professor e o dos seus supervisores ou orientadores. Muitas pessoas que hoje ocupam esses cargos de maior prestígio foram promovidas até alcançarem a atual função. Embora o acesso e o contato com as professoras seja bastante frequente, a marca distintiva entre as funções ocupadas é bastante evidente e o caráter de supervisão parece prevalecer sobre o caráter de cooperação e construção coletiva do trabalho. Isso se dá não pelas pessoas que ocupam os cargos, que demonstraram muita abertura durante o período em que estive na rede, mas pela própria maneira como o trabalho da rede está estruturado, muito controlado e marcado por prazos e metas pouco flexíveis. O poder decisório concentra-se em instâncias superiores. Os projetos institucionais são concebidos exteriormente aos docentes. A instituição muito bem equipada e estruturada, muito preocupada com “a qualidade” do trabalho, com uma equipe muito envolvida e empenhada, que acredita no trabalho que realiza, fornece os meios para que o professor desenvolva o projeto institucional. Esse paradigma funciona fortemente como estratégia para inserir o docente no trabalho da rede, que tem um programa altamente estruturado que marca o trabalho dessas iniciantes.

Na rede federal as coordenações são ocupadas pelos próprios professores, muitas vezes referendados pelos colegas. O professor que hoje ocupa a função de coordenador ou orientador amanhã poderá ocupar outra função em sala de aula. Algumas das nossas depoentes, inclusive, mesmo novatas, já ocuparam esse tipo de função. Isso significa que essas funções são ocupadas por pares de trabalho, o que denota um caráter menos distintivo. O funcionamento da estrutura parece mais aberto, permitindo maior espaço para o diálogo e negociações sobre o trabalho. Parece prevalecer o caráter dialógico sobre o caráter diretivo na tomada de decisões referentes ao trabalho das turmas e dos professores. As depoentes destacam que é um espaço de apoio em que é possível construir um diálogo.

A rede municipal trabalha com uma estrutura de pessoal bastante enxuta e, por vezes, incompleta. Nas escolas há a direção (e direção adjunta) e a coordenação, uma coordenadora para toda a escola, atenda a unidade escolar apenas a educação infantil, só as séries iniciais, ou todo o ensino fundamental. Essa estrutura precária também aparece como estratégia de inserção do professor na rede, pois compreendo que tanto a existência de uma estrutura - e seu modo de funcionamento - como a falta dela apresentam conseqüências diretas para organização do trabalho das iniciantes. “Nadar ou fundir-se” (MARCELO e VAILLANT, 2012, p.126) parece ser o modo predominante de inserção dessas principiantes.

Na rede privada o uso do anexo – manual do professor – assume centralidade no trabalho dessas depoentes em sala de aula. Ele é um material preparado pela diretoria de ensino da instituição a partir do sistema de ensino adquirido. Visa subsidiar e orientar o trabalho do professor, direcionando o que ele deve trabalhar semanalmente, inclusive as páginas dos livros do aluno que devem ser usadas no período. As turmas – e os professores – trabalham dentro do que é orientado no anexo. E a coordenação acompanha o trabalho das professoras observando se elas estão “seguindo” o anexo e respeitando os prazos ali colocados. Uma das depoentes ao ser perguntada sobre horário de planejamento, responde: “o anexo é esse nosso planejamento”. Também é comum a realização de projetos pedagógicos abrangendo todas as escolas da rede.

Na rede municipal o uso do caderno pedagógico, vem sendo marcante no trabalho das depoentes. Os cadernos são produzidos pela Secretaria Municipal de Educação e são oferecidos a todos os alunos e professores da rede. Todas as depoentes declararam usar o caderno pedagógico com os seus alunos. Ao ser perguntada sobre o uso do caderno pedagógico, uma depoente coloca: “Há um discurso sobre o caderno pedagógico que aquilo é um suporte para o professor[...] Só que as provas bimestrais vindas da prefeitura são todas baseadas no caderno pedagógico. Então, você tem como não usar?” Esta - e outras professoras- adquirindo o senso prático do jogo percebem que essa estratégia pedagógica, de certa forma, enquadra o seu trabalho na unidade curricular que a rede pretende. Foi possível observar também a aquisição pela rede de projetos e pacotes pedagógicos para inserir em determinadas escolas.

Tanto na rede privada como na rede municipal a aquisição de pacotes de materiais e projetos pedagógicos acompanha treinamento ou capacitação para as docentes que neles estão inseridas. A rede federal, nesse aspecto, parece se diferenciar das outras duas. Não se evidenciou em nenhuma fala o uso ou a aquisição de pacotes ou projetos de ensino, nem de manuais para o professor ou cadernos pedagógicos para os alunos. O material produzido para os alunos e também os projetos são concebidos pelas próprias professoras e pela equipe administrativo-pedagógica das unidades de ensino.

Desenvolvimento profissional

Para pensar o desenvolvimento profissional docente, lanço mão principalmente das contribuições de Marcelo (1999, 2009) e Marcelo e Vaillant (2012). Estes autores vêm há vários anos se dedicando a estudar professores iniciantes, bem como o desenvolvimento destes e dos docentes de modo geral. Entendem que o desenvolvimento profissional é um processo que se dá ao longo de toda a vida profissional docente e que a relação com os contextos de trabalho devem ser privilegiadas. Ao adotar a noção de desenvolvimento profissional estou pretendendo, tal como eles, superar a tradicional distinção entre a formação inicial e contínua do professor, compreendendo que essa noção expressa melhor a continuidade desse processo. Nesse sentido, entendo a fase de inserção profissional como parte do processo de desenvolvimento profissional das iniciantes.

Ao falar de desenvolvimento profissional estou, portanto, falando das diversas oportunidades formativas, abrindo espaço para experiências individuais ou coletivas, privilegiando a sua ligação com o contexto escolar. Penso em um desenvolvimento que privilegie as dimensões profissional e organizacional, mas também a dimensão pessoal. Com base nos estudos acima citados, percebo que, para a obtenção de avanços mais significativos, faz-se importante que os programas de desenvolvimento sejam sistemáticos, colaborativos e situados nos contextos de trabalho. Minha intenção é compreender quais são os espaços institucionais reservados ao desenvolvimento profissional dessas iniciantes e quais as lógicas que os perpassam.

Na rede municipal aparecem como possibilidades de desenvolvimento profissional, principalmente os centros de estudo e os cursos oferecidos. Percebi, entretanto, que o modo e a frequência com que se realizam os centros de estudos e os cursos têm variado muito de ano para ano. Embora novas, as depoentes já vivenciaram uma variedade de formas. Aliás, as mudanças frequentes na rede, seja na carga horária de planejamento, nos cursos ou nos centros de estudo, foi um aspecto muito enfatizado na totalidade dos depoimentos, o que denota que “a mudança” é um aspecto marcante no trabalho dessas professoras.

Encontro na fala das depoentes ao menos três modos de organização dos centros de estudos nos últimos anos. Um centro de estudos em horário parcial, com ocorrência quinzenal, dispensando os alunos mais cedo. Nesse dia os professores ficavam na escola após a saída dos alunos para reuniões com seus pares. Em 2012, as depoentes destacaram que os centros de estudo passaram a ser integrais, sem os alunos na escola e que a frequência passou a ser de duas ou três vezes ao ano, o que algumas denominam “centrão”. E destacaram também que há uma tentativa de implementar o horário de planejamento semanal, que algumas denominam “centrinho” ou “blocagem”. Segundo a maioria das depoentes destacou, isso começou a ocorrer nas escolas em 2012. Entretanto, pude notar que isso ainda não funciona em todas as escolas a que tivemos acesso por meio das depoentes. As depoentes cujas escolas têm “centrinhos” semanais declararam que houve uma organização da escola e da rede para concentrar as aulas extras (Artes, Música, Inglês, Educação Física) em um único dia, a fim de que os professores possam se reunir e planejar com seus pares de série. Mesmo assim, a falta de professores especialistas atrapalha e até inviabiliza, em algumas situações, as reuniões.

Nos depoimentos fica perceptível a autonomia da escola e de sua equipe administrativo-pedagógica na organização e aproveitamento desses espaços. Foi possível observar também que o “direito” a esse espaço

está variando segundo o nível e a turma em que o professor atua. Por exemplo, as iniciantes que, neste ano, estão na educação infantil não contam com esse espaço semanal.

Assim, percebo que esse centro de estudos semanal é um espaço em constituição dentro da política do atual governo que, para algumas, vem contribuindo para o enriquecimento do seu trabalho, para a troca entre colegas e, para outras, esse espaço sequer existe. O centro de estudo integral, duas ou três vezes ao ano, com dispensa de alunos, parece existir para todas.

As entrevistadas também afirmaram participar de cursos oferecidos pela rede. Pude apreender ao menos quatro tipos de formação. O primeiro é o que as depoentes destacaram como semana de capacitação, que costuma ocorrer uma vez ao ano, no início ou no meio do ano letivo. Nessa semana, as professoras têm assistido a palestras, falas da secretária de educação e relatos de experiências. Para algumas isso tem acontecido por meio de videoconferências. O segundo são palestras de uma tarde ou uma manhã sobre temas variados (tecnologia, animação etc.) que as professoras ora se candidatam ora são indicadas para participar. O terceiro são cursos mais ligados a projetos comprados pela rede e que são oferecidos pelos próprios monitores do projeto adquirido, que dão formação e suporte às docentes. O quarto é constituído de cursos mais extensos (1 semestre ou 1 ano) e/ou de acompanhamento oferecidos pela SME para professores de alfabetização ou realfabetização.

Notei que a maior parte dessas experiências sofre de descontinuidade, tendo mais um caráter pontual do que contínuo e não se constituem como um programa de formação interligado. São experiências dispersas e ligadas a projetos diferentes. Algumas vezes são ligadas ao contexto escolar no qual atuam, como no caso dos acompanhamentos de turmas de alfabetização; outras vezes, são capacitações para o uso de um material comprado pela rede.

Vale destacar ainda que alguns cursos são oferecidos dentro da carga horária do docente e outros fora. Os que são fora, na maioria das vezes, aparecem remunerados como hora extra. Todavia, algumas docentes se ressentem de não participar porque trabalham também em outras escolas.

Na rede federal também apareceram alguns espaços oferecidos a essas professoras, a fim de favorecer o seu desenvolvimento. O primeiro diz respeito aos cursos oferecidos pelo departamento de 1º segmento (séries iniciais) no ano de 2012. Foram cursos que aconteceram ao longo de um semestre, pela manhã ou à tarde, uma vez por semana. A participação foi opcional, de modo que as depoentes que se inscreveram o fizeram por interesse próprio e participaram fora da sua carga horária de trabalho, sem remuneração. A perspectiva de montagem dos cursos parece ter privilegiado as diversas áreas do conhecimento que fazem parte do currículo e o trabalho que vem sendo desenvolvido em cada uma delas no 1º segmento da rede. Os cursos foram oferecidos por professores experientes do próprio departamento, alguns são professores que atuam no primeiro segmento do colégio desde a sua fundação. Conforme algumas depoentes evidenciaram, essa foi uma oportunidade de conhecer um pouco do trabalho – seu histórico e evolução – que vem sendo desenvolvido no colégio ao longo dos anos, e do qual elas passaram a fazer parte recentemente. Embora tenham sido vivenciados de maneira positiva pelas iniciantes que o fizeram, um limite que apresentam é que não possuem caráter contínuo. Por outro lado, se mostraram bastante ligados ao contexto de trabalho das professoras.

Outro espaço que emerge quando falamos de desenvolvimento profissional nesta rede diz respeito ao tempo que investem na sua dedicação exclusiva. Os professores desse departamento dedicam ao projeto

de dedicação exclusiva um turno semanal de 5h. Essa carga horária é ou não cumprida integralmente na instituição de acordo com a natureza do projeto ou o período de desenvolvimento do mesmo. Foi possível perceber que a maior parte das depoentes vinculou-se a projetos já existentes no departamento e os desenvolvem juntamente com uma equipe de professores, o que me faz compreender que esse espaço de discussão e acompanhamento dos projetos com professores mais experientes possa favorecer o desenvolvimento de quem inicia. Isso ficou mais evidente no depoimento de algumas iniciantes. Os professores podem vincular-se a projetos já existentes ou propor seu próprio projeto de acordo com seus interesses de trabalho. São projetos de apoio a alunos com dificuldades; que trabalham temas transversais; que oportunizam a discussão de pesquisas e trabalhos entre professores do colégio etc.

As depoentes, independente da unidade, pontuaram também a Reunião Pedagógica Geral. Essa reunião costuma acontecer duas ou três vezes ao ano e reúne todos os docentes da unidade de ensino. É uma reunião administrada pela equipe administrativo-pedagógica de cada unidade, de modo que as discussões ou palestras que ocorrem em uma unidade não são as mesmas que ocorrem em outras. Ficou claro que as unidades utilizam esse momento para discutir suas propostas de trabalho ou oferecer algum tipo de formação pontual - uma palestra, por exemplo - aos seus professores.

Um espaço privilegiado de discussão, que se mostrou importante para o desenvolvimento profissional dessas iniciantes, é o espaço do planejamento semanal, que varia de dois a quatro horas/aula semanais, segundo a organização de cada unidade escolar. Bastante consolidado institucionalmente, as novatas já encontraram esses espaços em funcionamento quando chegaram e referem-se a eles como espaços de trocas e discussão sobre o trabalho. A maioria dos professores quando faz menção a esse espaço, o destaca como um diferencial dessa rede, quando a comparam com redes em que atuaram anteriormente. São espaços dos quais participam os professores da série (do mesmo turno ou dos dois turnos, conforme a organização unidade), a coordenação de série, as coordenações por área do conhecimento e a orientação educacional. As professoras iniciantes o vivenciam como possibilidade de construção de um diálogo sobre o trabalho que realizam, o que propicia maior segurança para elas, que se encontram em início de carreira. É visível que nesse espaço estão em jogo diferentes visões sobre a construção do trabalho que são constantemente negociadas.

Na rede privada também foi possível observar espaços de investimentos formativos para as docentes. O primeiro deles está ligado ao uso de novas tecnologias, espaços virtuais ou novos recursos adquiridos pela rede. Todas as professoras mencionaram esse aspecto. A rede preza pela utilização de tecnologias avançadas e dá treinamento aos professores para que possam utilizá-las.

O segundo são os cursos oferecidos pelo sistema de ensino adquirido e utilizado institucionalmente. O sistema inclui não apenas uma metodologia de ensino e materiais didáticos para os alunos, como também assessoria e formação para os professores. Ao longo do ano, segundo a série ou temáticas específicas, as professoras participam de palestras, cursos de atualização e treinamento oferecidos pela equipe do sistema de ensino. Por vezes, os cursos são oferecidos não apenas para professores dessa rede, mas também para professores de outras redes que adotam o mesmo sistema de ensino. No processo de garantir a qualidade e os resultados desejados e a atualização dessas iniciantes, essas formações parecem assumir um papel central.

Conforme destacaram as depoentes, as palestras ou congressos são realizados fora da carga horária do professor para favorecer a participação de todos e não há remuneração extra para este fim. De modo geral, as depoentes valorizam a participação nesses cursos, uma vez que eles fornecem subsídios para que elas trabalhem em conformidade com a proposta da rede. As temáticas das palestras são variadas, não tendo, necessariamente, caráter progressivo. As depoentes destacaram que ao longo dos anos em que estão na rede, participaram pelo menos uma vez por ano dessa formação.

Além desses encontros mais formais, observou-se também a existência de reuniões eventuais, segundo as necessidades de cada unidade, convocadas pela supervisão. Algumas vezes elas se reúnem para falar de projetos, eventos ou para preparar-se para alguma atividade que será desenvolvida na rede. A partir dos depoimentos, compreendi que essas reuniões têm um caráter mais prático, de combinações sobre organização de atividades a desempenhar. São reuniões que acontecem entre os turnos de aula, no fim do expediente ou aos sábados e das quais participam os professores e a equipe de supervisão. Não há espaços de encontros semanais da equipe.

Por fim, faz-se relevante destacar o caminho que cinco depoentes percorreram nessa rede, que foi o tempo como professoras auxiliares. Esse parece ser um dos caminhos privilegiados pela rede para que essas docentes desenvolvam-se profissionalmente dentro do paradigma adotado, pois propicia uma imersão nas práticas do colégio. Para desenvolver-se profissionalmente como docente dessa rede, a fim de ocupar outros espaços e permanecer na instituição, este se apresenta como um caminho viável.

Considerações Finais

Conforme procurei evidenciar, as estratégias de inserção das redes e as possibilidades que elas apresentam possuem aproximações, mas também muitas diferenças. Entendendo, com Tardif e Lessard (2011), que há aspectos da organização escolar e do trabalho do professor que vêm permanecendo constantes ao longo do tempo, não posso ignorar, como os próprios autores também alertam, os contextos em que os professores atuam, sob pena de tomar como única uma profissão que se constrói de modo distinto, em diferentes realidades.

Como Tardif (2002) e Ferreirinho (2005) é possível perceber o tempo como fator de distinção na profissão. Todavia, essa distinção se apresenta de maneira diferente nas redes. Na rede municipal, muitas vezes foi preciso começar em uma escola mais difícil e com uma turma mais difícil. Na rede federal, os iniciantes também vão para as unidades onde há vaga e também não tem prioridade na escolha das turmas. No entanto, não houve menção de ingresso em unidades ou turmas mais difíceis e o apoio da estrutura de pessoal se mostrou um fator muito favorável ao docente que ingressa. Na rede privada o tempo na instituição, para a maioria das entrevistadas, se constituiu como possibilidade de ascender a outra função, a de professor regente.

Nenhuma das depoentes declarou ter passado por programas de formação específicos para iniciantes. No entanto, as redes vêm oferecendo, de modo distinto, alguns espaços formativos. Sendo assim, quero propor uma reflexão que precisa ser ainda desenvolvida: na tensão entre autonomia e subordinação, questão sempre presente na história da profissão docente (Nóvoa 1991, 2009), em que medida as experiências de desenvolvimento profissional dessas redes estão contribuindo para forjar um espaço de reflexão que propicie a construção coletiva de uma autonomia no interior da profissão, que valorize a territorialidade

escolar e os contextos de trabalho e que coloque, de fato, o professor no centro dos processos de tomada de decisão e das reformas necessárias ao seu trabalho, sem a criação de novas tutelas.

Referências

- Bourdieu, Pierre (2004). *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- Corrêa, Priscila & Portella, Vanessa. (2012). As pesquisas sobre iniciantes no Brasil: uma revisão. *Olhar de Professor*. 15 (2), 223-236.
- Ferreirinho, Viviane C. (2012). Práticas de socialização de professores iniciantes na carreira, quem é o iniciante? Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPEd, 2005. Retirado em Fevereiro, 15, 2012 de <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>
- FREITAS, M. N. C.(2000). O professor iniciante e suas estratégias de socialização profissional. Dissertação de mestrado. PUC-Rio. Rio de Janeiro, Brasil.
- Huberman, Michaël. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, António. (org.). *Vidas de professores* (pp.31-62). Porto: Porto Editora.
- Marcelo, Carlos (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo, Carlos (2009). Desenvolvimento Profissional Docente : passado e futuro. *Sísifo. Rev. de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- MARCELO, Carlos (2011). Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. *Documentos PREAL*, 52, 1-29.
- Marcelo, Carlos & Vaillant, Denise (2012) *Ensinando a ensinar : as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: UTFPR.
- Mariano, André L. S.(2006) *A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE*. Dissertação de Mestrado. UFSCAR. São Carlos, Brasil.
- Nóvoa, António (1991). Os professores: em busca de uma autonomia perdida? In: *Ciências da Educação em Portugal: situação atual e perspectivas* (pp.521-531). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Nóvoa, António (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Papi, Silmara & Martins, Pura L.(2010). As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, 26(3), 39-56.
- Queiroz, Maria. I. P.(1998). Relatos orais: do indizível ao dizível. In: Simon, Olga de M. V. (org.). *Experimentos com Histórias de Vida* (pp. 14-43) São Paulo: Vértice.
- Tardif, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis.Vozes, 2002.
- Tardif, Maurice & Lessard, Claude (2011). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.

Formadores dos Processos de RVCC, do ingresso na Iniciativa Novas Oportunidades às expectativas no futuro

Filipa Barros⁴⁰

Resumo

A Iniciativa Novas Oportunidades e os Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências tiveram um impacto tremendo na sociedade portuguesa e a vários níveis. Se por um lado, tiveram um profundo impacto no público ao qual se destinava a Iniciativa, por outro lado criou um conjunto de novas profissões associada ao desenvolvimento dos processos. Dentro dessas profissões, os formadores destes processos merecem uma análise cuidada acerca de quem constitui este grupo, como se organizam, como pensam a sua posição no processo, relativamente aos colegas, aos adultos e até mesmo aos documentos e instrumentos disponibilizados pela tutela, nomeadamente o referencial de competências-chave, além disto é pertinente compreender o que estes profissionais entendem da sua profissão, das suas condições de trabalho e ainda, do efeito que as metas impostas governamentalmente e as perspetivas da sociedade sobre os processos de RVCC podem ter no desenvolvimento do seu trabalho.

Num momento de incerteza, como é o presente, em relação ao futuro e continuidade da Educação e Formação de Adultos em Portugal, importa compreender quem é esta 'personagem' do formador neste contexto. Partindo da ideia que existem dois grupos fundamentais de formadores, aqueles que trabalham em escolas públicas e são professores, e os que trabalham em instituições privadas e provêm de variados percursos profissionais foi desenvolvido um conjunto de entrevistas, que foram posteriormente tratadas através da análise conteúdo.

Foi possível verificar que os diversos formadores são influenciados nas suas preocupações, expectativas, dificuldades e modos de estabelecer relações com o meio em que se movem, pelas histórias profissionais que os precedem e pelas inquietações inerentes ao momento presente, mas também, pelas culturas organizacionais nas quais se inserem. De igual modo, salientam o seu papel como facilitadores da aprendizagem e maioritariamente anseiam por continuar a trabalhar na EFA, em grande parte devido às gratificações que retiram do trabalho direto com os adultos. Finalmente, prevê-se a possibilidade do desenvolvimento de novas perspetivas de estudo e análise acerca destes profissionais.

Ponto de partida

Os sucessivos governos, em Portugal, têm feito um esforço por escolarizar e formar uma grande maioria de adultos. A Iniciativa Novas Oportunidades acaba por surgir no seguimento de outros projetos e em 2005, assiste-se a uma intensificação dos processos de RVCC e dos cursos de EFA. Esta iniciativa implicou a criação de CNO, estruturas orgânicas onde os indivíduos se dirigiam para efetuar a inscrição, todos os passos subsequentes, e para a realização dos processos de RVCC. As ambiciosas metas estabelecidas para a iniciativa, originam o alargamento da rede de centros disponíveis, sendo que em 2010 existiam mais de 450. Associado a este alargamento da rede são contratados centenas de técnicos, na sua maioria

⁴⁰ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

oriundos das ciências sociais, além destes e como uma grande parte dos CNO se encontravam sediados em escolas, os professores começam a assumir as funções de formadores.

Os formadores e as suas funções

Um alargamento desta natureza conduziu à necessidade de regular e uniformizar a atividade dos centros, assim em maio de 2008, é publicada a Portaria n.º370/2008, que define os objetivos e modos de criação de CNO, bem como atribuições e responsabilidades; neste documento encontramos a apresentação da constituição da equipa, as suas obrigações e as definições das funções de cada elemento. Aos formadores destes processos é exigido que apoiem o processo, orientando na construção do portfólio, participem na validação de competências, organizem e desenvolvam ações de formação complementar, participem nos júris de certificação, planeiem os trabalhos e analisem o resultado da aplicação dos diversos instrumentos. Esta portaria identifica, ainda, como se pode aceder à função de formador.

Contudo, existe em quase todas as profissões uma diferença entre aquilo que efetivamente se faz e o chamado trabalho prescrito, daí que como nos diz Loureiro (2010) “o saber profissional em contexto é feito de várias dimensões que se cruzam umas com as outras, que por sua vez se cruzam também com os saberes-fazer e conhecimentos de outros contextos”. Aos formadores destes processos exige-se que, numa fase inicial, avaliem os conhecimentos dos adultos e só em função dessa avaliação são encaminhados para ofertas formativas, a função é aqui avaliativa e não formativa.

As reais funções

No sentido de tentar compreender as reais funções destes profissionais têm sido desenvolvidos estudos que procuram perceber as reais tarefas e como se organizam, nomeadamente o desenvolvido por Ferreira e Santos (2011), que permitiu corroborar aquilo que Guimarães (2007) havia sugerido sobre o facto destas equipas serem constituídas por indivíduos “cada vez mais jovens, com uma qualificação académica elevada, quase sem experiência profissional”, além de sugerir que se denota uma grande instabilidade, quer nos vínculos contratuais, quer nas restantes questões relacionadas com as condições de trabalho; mais ainda, este estudo demonstra uma crescente preocupação, por parte dos formadores, quanto ao seu futuro, que diz respeito à desconfiança generalizada e instalada em relação a estes processos.

Para aprofundar o conhecimento existente sobre os formadores vários autores, nomeadamente Loureiro (2010), desenvolveram estudos, onde procuram compreender os modos de produção de saberes profissionais. Assim, defendem que estes profissionais “desenvolvam uma prática de reflexão na e sobre a sua ação e também sobre os discursos pedagógicos oficiais que lhes chegam e que são muitas vezes limitadores da sua autonomia”, refere a realização de um trabalho duplo que por um lado consiste em “refazer a prática” e por outro ajustar aquilo que se proporciona aos interesses daqueles a quem se dirige. Estes processos de construção e reconstrução dos saberes e dos processos de aprendizagem nos locais de trabalho são um fenómeno interativo que ocorre no seio das organizações e aos quais atualmente se presta mais atenção procurando rentabilizá-los da perspectiva da formação dos trabalhadores, quando se experimenta um novo modo de fazer e se verifica a sua funcionalidade a comunicação dessa realização à comunidade profissional transforma-o num saber-fazer coletivo e não pessoal. Loureiro constatou que estes

profissionais desenvolvem “uma prática assente na racionalidade técnica que visa cumprir o que foi prescrito externamente” (Loureiro, 2010), o que faz com que, trabalhando de um modo reflexivo e ativo sejam mais do que aplicadores de conhecimento construído por outros.

Este grupo é constituído, à partida, por pelo menos dois grupos que surgem de universos distintos; por um lado os formadores que são professores em escolas públicas do ensino básico e secundário e por outros profissionais de outras áreas técnicas e sociais que para poderem ser formadores tiveram de obter o certificado de aptidão profissional, em vigor até 2010, e substituído pelo certificado de competências pedagógicas, este último grupo maioritariamente vocacionado e orientado para formação profissional. Temos portanto, dois pontos de partida, o ‘ser professor’ e o ‘ser formador’.

Ser formador nos dias de hoje

As funções a desempenhar por estes profissionais são abrangentes permitindo alguma liberdade de ação, esta função neste contexto foi profundamente alterada, como diz Cavaco (2007), “os formadores no processo de RVCC assumem, essencialmente, funções ligadas à avaliação de competências, distanciando-se assim da função tradicionalmente associada aos formadores – a transmissão de saberes”. Esta alteração implica que os formadores têm, necessariamente de se adaptar a esta nova realidade, para isso os próprios formadores consideram imprescindível o trabalho em equipa, bem como a articulação entre os diversos membros da equipa. Esta autora sugere mesmo que este trabalho de equipa será tanto mais eficiente quanto maior for a convivência e partilha laboral das equipas, o que nos pode conduzir a um problema, uma vez que nas escolas públicas as equipas poderão ser alteradas a cada ano letivo. Outra questão fundamental do trabalho destes técnicos prende-se com a valorização dos adquiridos, Pires (2007) refere que “o princípio subjacente a estas práticas é o da valorização do potencial adquirido (dos conhecimentos e das competências, até aí não traduzidos explicitamente), e não o de valorização das carências, contribuindo dessa forma para reforçar a identidade pessoal e profissional”, o que obriga os formadores a realizarem uma dupla leitura, quer pela análise das competências adquiridas quer pela explicitação das potencialidades demonstradas.

A atividade dos formadores é então marcada por diversos constrangimentos, temos por um lado o conflito entre a tradicional representação do formador e a necessidade de adaptação às exigências desta função, por outro lado tudo o que fazem é profundamente controlado por normativos legais, metas, orientações e referenciais, mais ainda todo este desenvolvimento se concretiza num tempo e espaço determinados, onde se vive uma crise económica global que afeta todos os setores, nomeadamente o da EFA. O ser formador hoje é uma atividade cercada e recheada de desafios e indefinições nas mais diversas dimensões da atividade.

Decisões em contexto

Neste cenário, pretendeu-se compreender como o grupo de profissionais constituído pelos formadores dos processos de RVCC se vê a si no contexto destes processos, como e se se constituem como um grupo profissional, como estruturam as suas funções e responsabilidades, bem como o que esperam para o futuro.

Foram realizadas um conjunto de entrevistas semi-diretivas, posteriormente tratadas com análise de conteúdo. A escolha dos entrevistados dependeu de diversos fatores, nomeadamente a existência de dois universos distintos, as áreas de formação que fazem parte do referencial de competências chave do nível básico e as formações de base dos intervenientes, bem como a igualdade de género. Assim, o conjunto de entrevistados é caracterizado pela tabela 1.

Tabela 1 – Dados de caracterização dos entrevistados.

Área	Escola Pública	Instituição privada
Matemática para a Vida	E1: 62 anos, sexo masculino, Eng ^a Eletrotécnica	E8: 32 anos, sexo feminino, Ensino de Matemática
Tecnologias de Informação e Comunicação	E4: 36 anos, sexo masculino, Eng ^a Eletrotécnica e de Computadores	E2: 35 anos, sexo feminino, Informática (bacharel)
Linguagem e Comunicação	28 anos, sexo feminino, Línguas e Literaturas modernas variante Português - Inglês	37 anos, sexo feminino, Línguas e Literaturas modernas variante Português - Inglês
Cidadania e Empregabilidade	E5: 29 anos, sexo masculino, História – Ramo Científico	E6: 50 anos, sexo masculino, História e Filosofia via ensino

Todas as entrevistas foram realizadas entre março e julho de 2012, altura em que não existiam informações, por parte da tutela, acerca do futuro ou continuidade dos processos de RVCC.

Históricos profissionais

Os históricos profissionais dos entrevistados eram muito diversos, aqueles cujas carreiras eram mais longas estiveram ligados ao ensino público tendo participado no Ensino Recorrente e ingressaram na INO através de convite, os entrevistados de carreiras médias entraram na INO quase como que 'por acaso', com o intuito de terem uma segunda profissão e os que possuem carreiras mais curtas entraram na INO como alternativa à falta de oportunidades na sua área. Da análise dos discursos verificou-se que o ingresso no processo RVCC é encarado como um novo desafio, do qual os formadores esperam obter gratificações referentes ao trabalho com adultos, que já conhecem das presenças no Ensino Recorrente, apesar do natural receio e desconhecimento em relação a uma nova realidade. Por outro lado, os profissionais mais jovens para quem se trata de um primeiro contacto com adultos recorrem à experiência passada pelas ruturas que tiveram de operar em termos de realização do trabalho, como nos diz um dos entrevistados: "Se calhar até mais pela rutura entre o que faço com os miúdos e o que faço com adultos. Logo o tratamento, para começar, é diferente, o modo como se aborda as coisas, o tipo de linguagem que se usa, também." (E8)

Dificuldades iniciais

As dificuldades iniciais estão relacionadas com o desconhecimento do novo sistema (à altura), mas também com a existência e obrigatoriedade de utilização do referencial de competências-chave. Os formadores que já tinham experiência nos cursos EFA referem menos dificuldades, pois conseguem estabelecer um paralelo

entre os referenciais de uma e outra modalidade, o que parece constituir uma vantagem na transição para os modos de ser profissional nos processos RVCC. Como modo de ultrapassar as dificuldades iniciais é referida a formação, bem como é evidenciado o papel fundamental que os pares desenvolvem nesse processo; da conjugação destes dois fatores surge uma autoformação decorrente da co-formação resultante da partilha de experiências e saberes profissionais entre diversos intervenientes nestes processos. Também se verifica a troca e o uso de materiais dos colegas de trabalho, que naturalmente vão sedimentar determinado tipo de saberes profissionais, além destes, são referidos, também, os cadernos temáticos⁴¹. Há claramente aqui modalidades diversas de integração na profissão e de aprendizagem da mesma, que se misturam nos percursos destes formadores, mas que oscilam entre as lógicas mais escolarizadas e de hétero-formação e as lógicas de formação experiencial mais centradas na auto e co-formação, em que a mediação instrumental surge como importante.

O formador e o referencial

Ao referencial são assinalados muito mais pontos negativos do que pontos positivos, contudo há quem pense que o referencial está muito bem elaborado desta forma e em termos técnicos e pedagógicos corresponde às competências que por norma se deveriam identificar nos adultos, relativamente aos vários níveis de escolaridade, no entanto, em termos práticos e de leitura não se adapta ao público-alvo, como sugere um dos entrevistados: “Penso que o referencial está correto, faz sentido, mas o tipo de formando que se aceitam para o RVCC nem sempre correspondem aquele referencial de competências” (E6). Relativamente às diferentes áreas as opiniões são diversas, não sendo o referencial um documento consensual para aqueles que o utilizam, assim para os formadores de cada área temos o seguinte:

- MV – o referencial encontra-se desajustado daquilo que é a matemática utilizada efetivamente na vida dos candidatos;
- TIC – por um lado é mais exigente, pois contempla uma unidade de competência não exigida no ensino regular, e por outro lado está desajustado pois existem competências que não são abrangidas por ele;
- CE – o referencial é limitador da criatividade e ação dos formadores, sendo uma tentativa de uniformização das experiências dos indivíduos;
- LC – a linguagem utilizada na escrita do referencial é desajustada da linguagem utilizada pelos candidatos o que se reflete numa fraca interpretação daquilo que é pretendido.

Verificamos que para diferentes áreas a justificação sobre o ajustamento do referencial se reporta a diferentes ‘alvos’: os formadores de TIC e MV apresentam os saberes analisados, os formadores de LC apresentam a linguagem dirigida aos adultos, e os de CE apresentam o referencial como limitador das suas próprias ações. As principais dificuldades com que os formadores se debatem, na operacionalização do referencial, são então a descodificação da linguagem presente no documento, o elevado grau de

⁴¹ Os cadernos temáticos são um conjunto de materiais de apoio desenvolvidos por profissionais de vários centros incluídos na Rede Territorial de atuação do Centro de Novas Oportunidades ao qual pertencem. A construção dos cadernos esteve assente na partilha de materiais, modos de fazer e troca de experiências entre os intervenientes. Foram, ainda, desenvolvidos com o intuito de agilizar e harmonizar o trabalho desenvolvido pelos vários centros.

subjetividade da escrita e o facto de os adultos, neste momento, não possuírem, competências passíveis de serem reconhecidas, nomeadamente na área das TIC.

"Ora bem, tento analisar o dossier, ver o que é que eles fazem no seu dia-a-dia... Sinceramente neste momento, não sei se foi pelo facto de ter acabado o programa onde eles podiam adquirir o computador, eles vêm, a maior parte... agora também é assim, agora recebemos muitos do centro de emprego, não é? Que vêm assim, um bocadinho, forçados. Há para aí quê? Mais ou menos dois anos, as pessoas vinham com algumas competências, em termos de informática. Agora é... zero, mesmo!" (E2)

Esta conjugação de fatores complexifica o sentido de ser formador neste contexto, por um lado os formadores têm um referencial que regula o seu trabalho mas que se o seguissem *ipsis verbis*, negariam aos candidatos o acesso à concretização do processo. Por outro lado, no sentido de tentar cumprir com as indicações do referencial recorrem à formação complementar não como um recurso ocasional, mas como um recurso principal para a obtenção dos fins. Os modos de operacionalização do referencial utilizados por cada um dependem do tipo de organização instituída no centro onde trabalham e parece, também, depender da área de competências chave em que trabalham, bem como das questões que apontam como as maiores dificuldades. Ambos os formadores de TIC, começam por dizer que como nesta área não existem grandes competências se veem, por isso, obrigados a 'desvirtuar' o processo dando início à desmistificação na relação com as TIC em vez de efetuarem o verdadeiro reconhecimento de competências.

"Eu o que faço nas sessões é que começo logo por lhes dar... ensinar. Embora, as sessões não sejam para isso. Mas tento fazer isso para eles irem aprendendo alguma coisa. E se houver formações encaminho, o que também, às vezes não há aquelas que gostaríamos que houvesse." (E2)

Há aqui uma tensão não explícita: estes formadores por se encontrarem vinculados a um sistema em que a ideia de reconhecimento de saberes adquiridos é central, tendem a evitar fazer coincidir a sua ação com a de alguém que "ensina" algo. Neste caso, reemerge então uma outra componente da ação profissional dos formadores que os aproxima do que será uma representação mais tradicional do seu trabalho, e onde a dimensão relacional é também importante.

Sobre como melhorar o referencial os formadores de MV e de TIC apresentam sugestões concretas de melhoria, não dando tanto ênfase à subjetividade inerente a este documento, referida pelos colegas de CE e LC, remetem para alterações específicas de incluir e/ou excluir elementos que façam com que o documento se possa aproximar daquilo que é a vida real dos candidatos, tendo em conta as suas competências, ou falta delas, sem prejudicar a exigência com que caracterizam o referencial existente.

Escolarização

Um dos assuntos mais controversos, ao longo das entrevistas, foi a questão da escolarização como mal necessário; o que é um analisador excelente da tensão que estes formadores vivem entre a representação tradicional do que é ser formador e as necessárias adaptações quando se inscrevem num dispositivo de RVAE. Por um lado, temos a influência clara dos sistemas de ensino tradicionais e, por outro, as imposições explicitadas pelos organismos que definiram os processos de RVC e a vontade dos formadores em cumprir com essas orientações. No processo de descodificação e interpretação do referencial e na sua

contextualização face aos adultos realizam o processo de definição do que entendem como modalidades pedagógicas adequadas ou não adequadas, sendo que é nesse contexto que o desenvolvimento de um processo mais escolarizado surge por vezes como pertinente, os elementos não passíveis de serem encontrados na vida dos adultos são remetidos à escolarização, pois esta é a forma que os formadores encontram de evidenciar estas competências, como se refere no testemunho seguinte: "O que eu faço... arranjei uma fichazita aí com umas sequências numéricas e umas sequências geométricas, ajudo a fazer e tal, tal... eles põem aquilo, fica no PRA e pronto está o MV B3D⁴²." (E1). Os testemunhos recolhidos acerca da escolarização demonstram uma variedade grande no modo como os formadores encaram as obrigações presentes no referencial: se por um lado a escolarização é um processo desgastante para todos (formadores e adultos), por outro lado, é a única forma de conseguir evidências sobre a utilização de algumas das competências chave.

Trabalho com os colegas

As definições do funcionamento dos CNO implicam uma articulação constante entre os vários membros das equipas técnico-pedagógicas, assim verificou-se que a constituição da equipa é muito diferente nos diversos centros e apesar da diversidade do tipo de organização existente, um dos pontos a que os formadores dão mais importância é ao trabalho de grupo e como este é dependente das boas relações que os elementos do grupo estabelecem e partilham entre si, a grande maioria dos entrevistados vê nas relações pessoais entre colegas um ponto de partida para o bom funcionamento e desenvolvimento do trabalho, facilitador do atingimento dos objetivos do próprio sistema, "Até porque há atividades que podem ser transversais, um bocadinho, às várias áreas." (E2). A troca de experiências com outros colegas da mesma área e que possuem as mesmas funções é vista como um método de enriquecer os modos de saber fazer nestes contextos de reconhecimento de competências.

Trabalho com os adultos

As consequências da crise, quer a nível da iniciativa, quer a nível das condições socioeconómicas que se vivem no momento condicionam a disposição com que os adultos encaram os processos, no ponto de vista dos formadores; contudo, o processo também é encarado como uma alternativa para ultrapassar as dificuldades que os adultos vivem, podendo dar um novo ânimo aqueles que participam no processo. Deste modo, a relação pessoal que os formadores estabelecem com os adultos parece ser um veículo para ultrapassar as dificuldades, conseguir motivá-los para o processo e torná-los abertos às experiências decorrentes do trabalho desenvolvido; reconhecem, contudo, que nem sempre é possível atingir o mínimo de motivação necessária. Estes sentimentos estão patentes no testemunho de um dos entrevistados:

"Eu sinto que a maior dificuldade é agora. Como falei, nós temos os 'obrigados', o que eu costumo dizer é que estamos na fase dos revoltados. E revoltados duplamente, isto porquê? Porque se antes eles eram obrigados a frequentar o RVC, ou o RVCC, porque não estavam a trabalhar, com o fecho recente dos 100 centros, nós temos os revoltados duplos. Que são revoltados porque foram obrigados a ir para um centro e depois tiveram que sair a meio para outro centro, que se calhar até nem é na zona onde eles moram, mas

⁴² MV B3D – Unidade de competência "Raciocinar matematicamente de forma indutiva e de forma dedutiva" do referencial de competências-chave da área de Matemática para a Vida, do nível básico equivalência ao 9º ano de escolaridade.

foram para ali porque é o centro mais próximo, e porque têm de fazer outra vez uma série de sessões, e porque têm de mostrar outra vez aquilo que já... estás a perceber? Que já aprenderam e por isso é que costumam dizer que são os revoltados duplamente. Por mais que no fim adorem, e querem voltar e fazer outras coisas, porque normalmente é o que acontece, mas tem sido muito complicado... por mais que uma pessoa explique a mais valia, e que nós de facto, estamos ali para ajudar, a fase de adaptação ou readaptação ao programa é muito complicada." (E3)

As gratificações reconhecidas pelos formadores estão todas relacionadas com a evolução, quer dos adultos, quer do seu próprio papel e até mesmo com a evolução da sociedade em si. Por um lado, apontam a evolução dos candidatos que culmina na conclusão de uma etapa e referem o reforço da auto-estima dos mesmos; por outro, reforçam uma visão mais positiva que os adultos desenvolvem sobre a sua profissão e ainda dizem aprender com quem possui saberes diversificados.

No que concerne à correspondência e adequação dos processos às necessidades e expectativas dos adultos, denota-se uma certa confusão entre aquilo que são efetivamente os reais objetivos do sistema e quais deveriam ser ou filosoficamente serão. As opiniões dos formadores parecem oscilar entre os seus ideais profissionais e as realidades da conjuntura a iniciativa. Para além disso, nos modos como os formadores se referem à adequação do processo às realidades dos adultos e, principalmente, face às suas expectativas há modos distintos de se definirem como formadores, por um lado encontramos aqueles que veem no trabalho desenvolvido um modo de se alterarem mentalidades e modos de pensar a situação de cada um, por outro lado verificamos um pragmatismo associado às necessidades de se 'desbloquearem as situações profissionais' destes adultos; estas duas opiniões estão, também associadas às idades dos formadores entrevistados, os mais novos possuem uma visão mais relacionada com as questões filosóficas ligadas aos reais objetivos do sistema, enquanto os mais velhos se centram na capacidade que os processos terão, de coadjuvar na resolução de situações de desemprego nas quais se encontram uma maioria dos adultos que recorrem ao sistema.

Os entrevistados referem como consequência dos processos em que participam um enriquecimento pessoal a nível dos saberes não, necessariamente, relacionados com a profissão. Os formadores reconhecem-se como facilitadores da aprendizagem e peças fundamentais para que os adultos tomem consciência das competências que possuem.

"A troca de experiências, o poder motivar alguém, o poder transformar a vida de alguém, eu acho que nós desempenhamos esse papel. Acabamos por ter essa gratificação, acho que sim. Nós compreendemos que eles se sentem mais, com a autoestima muito mais elevada, que lhes damos atenção, porque muitos deles andam cheios de medicamentos para as depressões e tudo mais, e vem para cá e vêem que, de facto, há quem esteja com eles, quem se preocupe porque queremos que o trabalho seja feito. E estamos ao pé deles, e tentamos ajudar e tudo mais, e de facto, até se emocionam e tudo mais, portanto nós vemos que conseguimos fazer a diferença. Nem que seja aquele bocadinho, não é? Depois incentivamos a continuar, ou seja, é pelo alento que conseguimos transmitir aos adultos. Acho que é essa a maior gratificação. " (E7)

Esta constatação vai de encontro ao que foi sugerido por Loureiro (2010), de que os formadores terão de ser mais do que aplicadores de métodos criando uma nova racionalidade sobre o modo de fazer e ser a sua profissão. O que se verifica aqui, é que o fazem: definem-se, analisam e pensam sua posição, não necessariamente em relação aos saberes e competências mas nestes caso em relação aos adultos com quem trabalham.

Profissão “formador”

Para este grupo o formador ideal deverá ser empático e simpático, saber ouvir os adultos, saber colocar-se no lugar deles, dão bastante ênfase à necessidade de apoio que os adultos precisam para desenvolver as suas competências, e muitos referem ainda que nestas funções é necessário estar de livre vontade. Relativamente às qualidades e competências necessárias às funções, todos deverão ter conhecimentos profundos na área de competências chave em que atuam e ser competentes nas funções a desempenhar no sistema. A disponibilidade e o gosto pelo que se faz também é importante, bem como a tolerância e a abertura de espírito, além da criatividade.

"Competências mais importantes, continuo a dizer o mesmo eu sublinho bastante a criatividade por causa da necessidade que este processo exige e que essa criatividade também nos é apelada pelo referencial, olhamos para o referencial e temos que ser criativos, na maneira de dar as sessões, para os adultos se sentirem confortáveis, para mim a criatividade é bastante importante. Acho que essa é a principal e depois as outras, também são principais, mas já em sociedade as devemos ter que é aquela questão da tolerância, da compreensão, mas conto que isso já esteja, já está imbuído em nós, já partimos do princípio que o ser sociável é assim. Agora para ser formador, acho que a criatividade é importante." (E5)

Vários são os fatores externos passíveis de afetarem o trabalho dos formadores, como as metas estabelecidas e decretadas pela tutela para cada CNO e que estão diretamente ligadas aos desempenhos dos centros. Sobre este assunto as opiniões recolhidas parecem ser concordantes, de um modo geral os entrevistados pensam que as atuais metas são demasiado ambiciosas, deviam ser adaptadas, para se tornarem mais uma orientação e menos uma obrigação, uma vez que condicionam o processo fazendo com que não seja credível; são comparadas com a questão do sucesso escolar no ensino regular e são, ainda, entendidas como um mal necessário para controlar o trabalho dos formadores e restantes profissionais desta área; como consequência mais visível da existência das metas, referem o efeito negativo que elas têm nas validações (de modo a serem atingidas as validações são efetuadas rapidamente e com o número de créditos mínimo). Como não concordam com as metas sugerem que deixem de ser apenas e só um valor numérico e sugerem analisar as razões que levaram a que as metas não sejam atingidas.

Os formadores são da opinião que o desconhecimento do processo, a nível global, conduz a uma falta de respeito pelos profissionais da área que, contudo não se verifica na população que recorre aos processos; isto poderia afetar o trabalho dos envolvidos, contudo, dizem não acontecer pois estão conscientes do trabalho desenvolvido.

As condições de trabalho são consideradas, de um modo geral, boas. O maior problema consiste na existência de horários diferentes, complexos e flexíveis, que muitas vezes prejudicam o trabalho de grupo, "Principalmente para trocas de ideias, trocas de sugestões de trabalho com eles... Mas esse grupo, por vezes é complicado reunir, estarmos em grupo para trocar ideias." (E4). A pressão e exigência decorrente das imposições das metas e as itinerâncias, também são referidas. A existência dos recibos verde é exposta como um problema mas ao nível global da sociedade.

Os discursos produzidos acerca de associações que possam, ou não, prestar auxílio em caso de necessidade transmitem um sentimento de desproteção, o que transmite a ideia de que estes profissionais não se identificam como parte de um grupo organizado.

Futuro

Relativamente ao futuro denota-se uma incerteza generalizada nos discursos, o futuro da Iniciativa estava em suspenso e portanto, os entrevistados estavam dependentes de novas indicações. Apesar do sentimento de incerteza generalizado, parecem certos quanto à necessidade de continuidade de apostas na área da EFA, assumem a necessidade de ajustes face aos dispositivos existentes, sendo que fornecem ideias para esses mesmos ajustes, reforçam contudo a necessidade de continuidade destas ofertas. São unânimes ao afirmar que se pudessem continuariam a trabalhar neste tipo de projetos e processos.

Obtivemos, assim, uma caracterização global deste grupo de formadores que trabalham em processos de RVCC e que constituem, efetivamente um grupo heterogéneo.

Referências Bibliográfica

Cavaco, C. (2007). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Complexidade e novas atividades profissionais. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, pp. 21 - 34.

Ferreira, A. e Santos, M. (2011). A atividade dos formadores e Portugal: condições, exigências e constrangimentos. *Actas Congresso RICOT 2011*.

Guimarães, P. (2010). *Ensaio: avaliação de políticas públicas de Educação*, Rio de Janeiro.

Loureiro, A. (2010). O trabalho, os saberes e as aprendizagens em técnicos de Educação de Adultos. In *Educação, Sociedade e Culturas*.

Pires, A. L. (2007). Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma problemática educativa. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, pp. 5-20.

PORTUGAL. Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio. Regula a criação e o funcionamento dos Centros de Novas Oportunidades, incluindo o encaminhamento para formação e o reconhecimento, validação e certificação de competências.

Sala de professores: um retrato do trabalho docente numa escola privada de rede do subúrbio carioca

Angela Cristina Fortes Lório⁴³

O objetivo deste texto é discutir o trabalho docente a partir do recorte de uma pesquisa de mestrado realizada num colégio que atende a *nova classe média*. A investigação incide, particularmente, sobre as condições de trabalho das professoras e em como se processa o desenvolvimento profissional.

Do ponto de vista do recorte empírico, a investigação foi realizada num colégio de uma rede privada de ensino, o qual atribuí o nome fictício de *Colégio Nômos*, com unidades distribuídas geograficamente por toda a cidade do Rio de Janeiro, localizado na zona norte da cidade.

O estudo é parte da investigação que vem sendo realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Professor e o Ensino (GEPPE), coordenado pela professora Isabel Lelis desde 2008, denominada “O trabalho docente em escolas privadas para setores populares: um objeto esquecido.”

O interesse do GEPPE por este campo de pesquisa apoiou-se na constatação de que entre as escolas da rede pública e as instituições privadas consideradas de excelência e destinadas às elites, situa-se um conjunto de escolas particulares que, não pertencendo a nenhum desses dois grupos, atende à *nova classe média*.

São escolas que estão localizadas principalmente nas zonas norte e oeste da cidade, em bairros distintos, e oferecem diversos atrativos aos pais, como aulas extras, bolsas de estudos, baixas mensalidades (entre R\$ 100,00 e R\$ 470,00).

Com a democratização do ensino, este tipo de escola se tornou uma alternativa às escolas públicas ou privadas de alto prestígio. Para as famílias menos favorecidas do ponto de vista econômico, tais instituições são consideradas de qualidade, frente ao descrédito⁴⁴ da escola pública e a impossibilidade de arcar com as altas mensalidades das escolas de elite.

Essa nova configuração social teve um aumento do poder de compra, maior acesso aos bens de consumo (casa própria, carro, celular, etc.) – símbolos de *status* das camadas médias e altas –, e com isso almejam melhor educação para seus filhos (SOUZA e LAMOUNIUIER, 2010). Com o objetivo de oportunizar uma educação de qualidade aos filhos, delegam a esse tipo de instituição uma melhor formação que lhes assegure maior ascensão social.

Esse tipo de escola cobra baixas mensalidades em relação às escolas privadas destinadas às camadas mais altas da sociedade. A mensalidade do 1º ao 5º anos do ensino fundamental do colégio pesquisado fica na faixa de R\$ 249,00⁴⁵ (duzentos e quarenta e nove reais). Deve-se considerar, no entanto, que este valor ainda pode sofrer uma redução considerável, pelo fato do colégio ofertar bolsas de estudos às famílias de baixa renda e descontos para as famílias que têm mais de um filho matriculado no colégio.

⁴³ PUC-Rio, Capes

⁴⁴ Uma análise mais detalhada sobre o tema é feita por Tiramonti (1997).

⁴⁵ Valor cobrado à época da realização da pesquisa, ano de 2011.

Esta rede privada adota as regras do mercado para gerir a educação, equipada com gráficas e apostilas próprias visando construir um padrão unificado de ensino, com controle sobre os *rankings*, nas avaliações do ENEM⁴⁶ e do vestibular.

Segundo dados do SINPRO-Rio⁴⁷ são cerca de 2.500 escolas que apresentam este perfil. Este número demonstra que não se trata de estabelecimentos privados que podem permanecer silenciados por exercer pouca relevância quanto à função social e educativa que exercem, principalmente quando o Sindicato dos Professores reconhece que uma parcela de profissionais tem nessas escolas sua única fonte de trabalho e renda. Além disso, cresce na população a certeza de que somente as escolas privadas podem garantir o acesso às universidades públicas deste país. Passa-se a estabelecer uma dicotomia, já deflagrada por muitos pesquisadores, de que somente as classes mais favorecidas têm acesso ao ensino superior gratuito.

O Colégio Nômos e suas especificidades

A rede privada de ensino da qual o colégio faz parte, iniciou suas atividades com um colégio na zona norte da cidade do Rio de Janeiro na década de 60, desde então se encontra em franca expansão e se mantém no mercado educacional brasileiro, atende a um público diferenciado com cerca de doze mil alunos distribuídos por toda a rede. A expansão se deu com a compra, nas décadas de 80 e 90 de inúmeras escolas privadas familiares que decretaram falência e foram adquiridas pela rede, que construiu sua identidade prestando serviços à comunidade e oferecendo bolsas de estudos⁴⁸ a alunos carentes.

Quanto à escola investigada, foi fundada na década de 90. Possui uma ampla área construída, com três grandes prédios, onde funciona a educação básica e um prédio anexo de três andares onde foi criado um centro de excelência para os alunos do ensino médio com bom rendimento escolar.

A rede conta, ainda, com uma estrutura de apoio, pois nada é terceirizado, a própria rede criou diversos setores de apoio responsáveis pela qualidade e manutenção de bens e serviços, como: diretoria de ensino, central de manutenção para instalações e equipamentos, departamento de compras, centro administrativo, departamento de comunicação e marketing, superintendência, serviço de atendimento aos responsáveis, centro de desenvolvimento tecnológico.

A vida e a voz dos sujeitos: quem são essas professoras⁴⁹?

Alguns elementos foram considerados para analisar a identidade das professoras pesquisadas, a partir dos dados construídos nas entrevistas com as professoras e a observação de campo. A vida e a voz dos sujeitos aparecem relacionadas ao perfil socioeconômico, à formação recebida, à trajetória profissional, aos projetos futuros. O grupo pesquisado é constituído de oito professoras do primeiro segmento do ensino fundamental, na faixa etária que varia entre 27 e 39 anos de idade. Quatro auto declaram-se brancas e quatro pardas.

⁴⁶ O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi um tipo de avaliação criada em 1998 pelo Ministério da Educação (MEC), utilizada como ferramenta para avaliar a qualidade geral do ensino médio no Brasil. Posteriormente, o exame começou a ser utilizado como exame de acesso ao ensino superior em universidades públicas brasileiras através do SiSU (Sistema de Seleção Unificada, e atualmente é utilizado por algumas instituições privadas.

⁴⁷ Segundo informação do Presidente do Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região, Wanderley Quêdo, em entrevista ao GEPPE em novembro de 2010.

⁴⁸ Ler mais sobre isenções fiscais e previdenciárias no Brasil em Velloso (1987).

⁴⁹ Os sujeitos desta pesquisa receberam nomes fictícios.

Todas as professoras possuem formação superior, sete delas concluídas em instituições privadas de ensino, apenas uma professora concluiu o curso de licenciatura em uma universidade pública. Seis professoras possuem curso de pedagogia e também o curso de formação de professores. Todas concluíram a educação básica em instituições públicas.

No que se refere ao perfil socioeconômico, todas as professoras se inserem na *nova classe média*, ou seja, têm a mesma origem social de seus alunos. A maioria dos pais e mães dessas professoras possui a educação básica e ocupam cargos de nível médio.

As análises de Gatti e Barreto (2009) evidenciaram que:

Pais e mães dos estudantes de Pedagogia são sistematicamente menos escolarizados que os dos estudantes dos demais cursos. Se as diferenças de renda familiar são apenas ligeiramente maiores para os demais licenciandos, elas de mostram bem mais acentuadas a favor destes últimos no que tange à bagagem cultural da família de origem. (p. 167)

A adesão à profissão docente mostra uma ligeira elevação no nível socioeconômico das professoras em relação aos pais, tanto na perspectiva da formação escolar, como no tipo de atividade profissional que desenvolvem. O ingresso na docência, como apontam alguns autores (MELLO, 2003; GATTI & BARRETO, 2009; SILVA, DAVIS & ESPOSITO, 1998), é uma possibilidade de mobilidade social dos sujeitos.

Segundos dados do INEP⁵⁰ (2003), o magistério tem atraído, sobretudo, jovens das classes menos favorecidas pela possibilidade de emprego, em função da dificuldade de inserção das classes populares no mercado de trabalho. A facilidade de aprovação nos cursos de educação e licenciaturas somados ao acesso a um diploma superior que os habilita ao exercício do ofício docente tem se tornado um incentivo para os filhos da *nova classe média*, normalmente dotadas de um menor volume de capital econômico e cultural (SOUZA, J., 2010) o que vem contribuindo para a desvalorização da profissão docente.

No que se refere ao tempo de experiência docente, seis professoras possuem mais de dez anos de magistério. Sete professoras trabalham apenas nesta rede privada de ensino, duas em dois turnos nesta mesma unidade; uma em dois turnos, pela manhã em outro colégio desta mesma rede, na zona oeste da cidade; e uma, ainda, numa escola estadual.

Quanto à renda salarial bruta, sete professoras exercem seu ofício apenas nesta rede de ensino, quatro delas trabalhando em dois turnos (manhã e tarde), o que garante uma renda mensal em torno de quatro a cinco salários mínimos e lecionam, em média, de vinte a quarenta horas semanais.

O salário bruto das professoras nesta rede privada é de R\$918,00⁵¹ (novecentos e dezoito reais), um pouco acima do piso salarial para a carga horária de 4 horas e 30 minutos de trabalho, que segundo o SINPRO-Rio é de R\$881,78⁵² (oitocentos e oitenta e um reais, e setenta e oito centavos).

Apesar de reconhecerem que os rendimentos recebidos estão na média do mercado, é notória a insatisfação com o salário recebido. Em vários momentos, as professoras verbalizavam a impotência de realizar alguns de seus projetos em função do baixo salário docente. Geralmente, nas discussões sobre a nova temporada de shows na cidade, ou sobre um novo tratamento estético, ou ainda, no planejamento da

⁵⁰ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 15 dez. 2011.

⁵¹ Os dados referem-se ao ano de realização da pesquisa, ano de 2011.

⁵² Tabela do salário docente no ano de 2011. Disponível em: <http://www.sinpro-rio.org.br>. Acesso em: 24 de setembro de 2011.

viagem de férias, eram frequentes os argumentos “não posso porque não ganho para isso” ou “professora, não pode!”.

O ingresso das professoras na profissão se iniciou em pequenas escolas familiares, do subúrbio carioca, logo após a formação. A mudança de escola se deu em função dos baixos salários e da aspiração por condições melhores de trabalho.

Por trabalharem unicamente nesta rede privada de ensino, destinada prioritariamente à *nova classe média*, e não terem conseguido aprovação em nenhum concurso público para o magistério, as professoras têm um campo de possibilidades profissional muito restrito, o que lhes obriga a compor com a lógica da instituição e incorporar as regras do estabelecimento de ensino, na tentativa de minimizar a insegurança de trabalhar numa escola privada, que não lhes garante nenhuma estabilidade profissional, nem a possibilidade de construir uma carreira docente.

A pesquisa realizada por Lelis, Lório e Mesquita (2011), em instituições privadas destinadas aos setores populares da sociedade, evidenciou o distanciamento existente entre os professores que trabalham neste tipo de instituição e os professores da rede pública, que prestaram concurso para a entrada na carreira, e daqueles docentes que estão imersos nas escolas destinadas às camadas mais privilegiadas da sociedade. Em comparação a esses docentes, as professoras deste colégio representariam a precarização e intensificação do trabalho docente se pensarmos na falta de condições favoráveis de trabalho – baixos salários, dispositivos de regulação e controle, programas prescritos, métodos de instrução minuciosamente programados, ausência de formação continuada.

Na prática docente dessas professoras, de um lado, evidenciou-se a precarização do trabalho docente em decorrência dos baixos salários, da intensificação do trabalho, da ausência de uma política de formação, de uma lógica organizacional que não favorece o partilhar dos saberes entre os professores.

Por outro lado, essa mesma lógica organizacional fundada em dispositivos de regulação no cumprimento de prazos, de controle da prática docente, orientada por manuais pedagógicos e *softwares* educativos acaba por comprometer a autonomia das professoras e, por conseguinte, o desenvolvimento de um clima mais colaborativo.

Nenhuma das professoras investigadas possui pós-graduação e nem curso de atualização ou especialização. Elas alegam não ter tempo para realização de cursos de formação continuada fora da instituição em que trabalham. O colégio oferece, em média semestralmente, alguns cursos com a finalidade de viabilizar a melhor aplicação do manual pedagógico fornecido pela rede privada de ensino, na sede central da instituição. As professoras consideram esses cursos como atividades de formação.

Em relação à escolha das professoras por este tipo de rede privada, todas relataram que a opção se deu pela proximidade com a residência, visto que todas residem em bairros próximos à escola, na zona norte da cidade, o que lhes permite um fácil acesso ao local de trabalho. Isto evidencia, mais uma vez, o restrito campo de possibilidades que vivenciam essas professoras em suas trajetórias como docentes.

Em termos de projetos de futuro as pretensões são distintas, três professoras pretendem lecionar até a aposentadoria, duas desejam conseguir outro tipo de trabalho fora da docência e três pretendem lecionar mesmo após a aposentadoria.

São professoras que abraçaram a profissão, segundo elas por vocação, a maioria planeja continuar lecionando enquanto tiver vitalidade, outras até a aposentadoria. A escolha pelo magistério foi a única opção dessas professoras, que, em sua maioria, não pretendem mudar a opção profissional. O magistério ainda se mantém como projeto futuro.

Segundo Mello (2003), a identificação do magistério com “doação” e “vocação” estão relacionados à predominância feminina na profissão, provocando um esvaziamento do sentido profissional do magistério e perpetuando a concepção do senso comum de que o professor precisa trabalhar por amor à profissão.

Sala de Professores: um retrato do trabalho docente

A socialização primária desenvolve-se na infância, nas primeiras relações da criança com o meio social, família e escola. A socialização secundária compreende um processo subjacente que introduz o sujeito já socializado ao mundo social, compreende, portanto, a incorporação dos saberes profissionais, saberes mais especializados que vão garantir a inserção do indivíduo ao ambiente de trabalho (BERGER & LUCKMANN, 1996).

Para esses autores (p. 184-185):

A socialização secundária é a interiorização de “submundos” institucionais ou baseados em instituições. A extensão e caráter destes são portanto determinados pela complexidade da divisão do trabalho e a concomitante distribuição social do conhecimento. [...] a socialização secundária é a aquisição do conhecimento de funções específicas, funções direta ou indiretamente com raízes na divisão do trabalho.

A perspectiva contemporânea da socialização da educação concebe a socialização como um processo ativo e interativo do sujeito com o ambiente social.

A socialização não pode reduzir-se a um processo de aprendizagem e integração social. Uma visão mais ampla evidencia o protagonismo do indivíduo neste processo. Na relação com o outro, mediada pela linguagem, o sujeito vai construindo sua identidade e incorporando diferentes papéis sociais, num processo constante, como afirma Foucault (1984), de (re)construção do eu, (re)inventando-se a cada dia.

Na concepção de Setton (2008, p. 01), socialização é um “conjunto expressivo de práticas de cultura que tecem e mantêm os laços sociais”. Esta perspectiva aborda a dimensão plural da experiência social, no processo interativo do indivíduo com a sociedade, no qual, segundo Corcuff (2001), o sujeito é produzido e atua como produtor nas suas distintas interações sociais.

O processo de socialização compreende as disposições culturais que são incorporadas pelos indivíduos ao longo de sua trajetória pessoal, nas múltiplas experiências vividas. Processo esse que é construído na relação do indivíduo com a cultura na qual está inserido e com outros atores sociais.

Um processo que não é linear, tampouco se encerra em um determinado momento existencial. Para Dubet (1996), o sujeito social é inacabado. No mundo contemporâneo, ele está em constante construção, na multiplicidade de experiências que vivencia no mundo social.

Na sociologia da experiência de Dubet (ibid), o indivíduo não adere totalmente a nenhum papel social, mas combina diferentes lógicas de ação, nos diferentes contextos sociais em que atua, de acordo com o papel

que desempenha. Como analisa Lahire (1988), é um processo ininterrupto de formação e transformação social.

Tomando como base esta dimensão do processo de socialização, podemos considerar que a socialização profissional do docente é construída na transmissão dos valores da profissão, impactado pela origem social do professor, sua classe social, sua formação, as experiências institucionais vivenciadas, dentro e fora do ambiente escolar.

Partindo dessa perspectiva, a socialização profissional é determinada pela trajetória individual e influenciada por fatores de ordem pessoal, social e profissional. Para Dubar (1997), a dimensão profissional da identidade está condicionada ao ambiente de trabalho, essa construção identitária não é linear e constrói-se, desconstrói-se e reconstrói-se durante toda a trajetória profissional do professor, nas interações e experiências formadoras. Assim, “a identidade é um produto de sucessivas socializações”. (Ibid, p. 04)

Alguns elementos se articulam no processo de construção da identidade profissional, como, o modo de ingresso na profissão, a formação, a maneira como os professores encaram cotidianamente suas práticas, as relações que estabelecem com seus pares e seus alunos.

Esses elementos vão tecendo o processo de socialização e o professor vai adquirindo o *ethos* da profissão, e construindo sua identidade profissional. A socialização profissional docente se estabelece na intercessão entre o professor, sua formação e o seu meio profissional.

Nesse processo, o indivíduo se identifica com os valores da profissão e adquire o reconhecimento dos membros do grupo de referência, num esquema balizado por aprendizagens sociais e características pessoais.

Concebendo a socialização profissional como um percurso mediado pela formação, pelo partilhar dos saberes da profissão, pela aprendizagem entre pares, fica a pergunta: existe socialização profissional na Sala de Professores deste estabelecimento de ensino?

Venho utilizando o termo sala DE professores, por que não sala dos professores? Porque, na realidade, ela não se destina somente aos professores. Neste colégio, ela é apenas uma sala. Não há apropriação desse espaço pelas professoras. Uma sala como quaisquer outras, para tudo e para todos. Ali encontramos uniformes e objetos perdidos pelos alunos, materiais que serão usados em projetos, roupas para doações, doces para distribuir na festa de São Cosme e São Damião, os presentes que serão distribuídos no Dia das Crianças e no Natal, etc. Muitas dessas coisas ficam espalhadas pelo chão, precisando que pulemos sobre elas para podermos nos deslocar de um lugar a outro.

Segundo Caria (2000), a sala de professores deveria ser um lugar privilegiado de coletivização do trabalho dos professores, e também de informalização e internalização das atividades deste grupo, entretanto o que foi observado é que este espaço é destituído do seu papel, descaracterizado da sua função, des-proprio do seu público.

Na verdade, esse espaço não se destinava a promover o partilhar de saberes e experiências, tampouco oportunizava a integração social da profissão; também não se restringia só ao encontro dos docentes e nem era reservado para assuntos propriamente pedagógicos, pois nele circulavam e permaneciam vários outros profissionais que compunham o quadro da instituição, não necessariamente ligados à estrutura técnico-pedagógica.

Fato determinado pelos dispositivos institucionais característicos do sistema empregado pela rede privada de ensino, que não favorecia o desenvolvimento profissional. Assim, a sala de professores é um retrato da forma como a escola trata os professores e concebe o processo educativo.

A sala de professores era caracterizada por um entra e sai de pessoas – inspetores, porteiros, enfermeiras, equipe de limpeza, que entravam, conversavam, usavam os banheiros, bebiam um cafezinho, vendiam produtos Natura e Avon. Podemos dizer que, era um espaço de comunhão de diversas “tribos” do colégio. Mas, com certeza, podemos afirmar que não se tratava de uma sala dos/para professores, tampouco pode ser considerada, a princípio, um *lócus* de socialização profissional. De socialização sim! Mas, profissional?

Geralmente, as professoras se reuniam na sala de professores no horário do almoço, intervalo entre os turnos da manhã e da tarde. O momento onde se estabelecia maior interação entre as professoras.

Discutia-se de tudo um pouco, questões familiares e afetivas, os rumos das novelas, notícias de jornal, fofocas de revista, mas as questões pedagógicas eram silenciadas. Talvez, por instrução da supervisora, que advertiu as professoras quanto aos assuntos que poderiam ou não ser discutidos na minha presença.

Em meu diário de campo, no espaço destinado às análises do campo, registrei:

Outro fato evidenciado a partir das observações é a divisão simbólica dos grupos em torno do que era elencado para discussão. Nos momentos em que se misturavam docentes, inspetores e equipe técnica as discussões eram estritamente relacionadas às questões familiares e afetivas. As discussões sobre novelas e críticas aos governos aconteciam na presença de inspetores e pessoal de apoio. Mas, as discussões de cunho pedagógico ocorriam somente nos raros momentos em que a equipe de docente se percebia sozinha comigo na sala, sem a presença dos demais funcionários ou da equipe técnica.

Pude observar em minha incursão no campo, que eram as professoras mais antigas ou as que trabalhavam em dois turnos as que permaneciam por mais tempo nesta sala. As professoras mais novas na escola tinham uma circulação mais pontual, geralmente para pegar algum material no escaninho ou para tentar acessar o portal da rede, coisa que dificilmente conseguiam em função da pouca memória virtual do computador e do serviço lento da internet.

Retomando a pergunta: existe socialização profissional na sala de professores deste estabelecimento de ensino?

Pelo fato de estarem num processo ativo e interativo com o ambiente social, essas professoras estão submetidas ao processo de socialização, como pessoas humanas. Entretanto, este espaço não se evidenciou como *lócus* de coletivização docente, como analisou Caria (2000) em sua tese de doutorado, nem se constituiu como um ambiente de partilha de saberes e aprendizagens profissionais. Ao contrário de minha hipótese inicial, ele não potencializa o desenvolvimento profissional das professoras.

Entendendo-se o conceito de desenvolvimento profissional de Marcelo como:

[...] um processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais. (2009, p. 07)

Se considerarmos que, o desenvolvimento profissional deve agregar uma prática reflexiva e dialógica entre pares, na busca de uma atitude permanente de indagação, buscando novos caminhos e (re)solução de

conflitos; que é “um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional”(op. cit, p. 11). Então é verdadeiro afirmar que, esse processo não se consolidou neste estabelecimento de ensino.

Ao desapropriar as professoras da capacidade de inovação, de reflexão e ao minimizar o poder de decisão, de autonomia e de criação, impossibilitando um ambiente institucional mais colaborativo (Nóvoa, 1999) e menos coercitivo e prescritivo, esse colégio está reduzindo a possibilidade de desenvolvimento profissional das professoras.

A permanência neste tipo de instituição está ligada aos laços afetivos que foram estabelecidos entre os pares durante os anos de convivência e de trabalho na instituição. Afinal, a maioria das professoras trabalha na escola há mais de cinco anos, um grupo na mesma faixa geracional. Soma-se a isso o fato de que, essas professoras têm benefícios extrínsecos como, plano de saúde oferecido parcialmente pela escola, bolsa integral para os filhos e as constantes festividades oferecidas pela rede em datas festivas, na tentativa de minimizar as tensões.

Esse grupo se auto-estrutura não na partilha de saberes, mas na tentativa de se adequar ao contexto escolar, à cultura da escola em que estão inseridas. A parceria que é observada entre essas professoras não se estabelece por um engajamento político e social à profissão, nem são estreitados, inicialmente, por seus afetos, mas pelo interesse comum de transcender as adversidades cotidianas e executar o trabalho como docentes.

Na realidade, estimular a uniformização do trabalho é uma excelente estratégia empresarial para aumentar a produtividade, sem a necessária vigilância constante do gestor. Assim, as responsabilidades são partilhadas, os funcionários sentem uma aparente liberdade, mas a dominação continua permeando todas as atividades. A complexidade deste tipo de relação garante a produtividade e promove um ordenamento harmônico das relações.

Efeito de um modelo performático de gestão, as inspeções, as avaliações dos colegas, o cumprimento dos prazos são constantes nesse ambiente profissional.

Cada vez mais operamos num complexo leque de cifras, indicadores de desempenho, comparações e competições - de tal forma que a satisfação da estabilidade é cada vez mais ilusória, os propósitos se tornam contraditórios, as motivações ficam vagas e a auto-estima torna-se instável. [...] Há cada vez maior evidência, por vezes trazida à tona deliberadamente, sobre a competição entre professores/as e departamentos. Há um concomitante declínio da socialização da vida escolar. (Ball, 2001, p. 110)

A estratégia de sobrevivência dessas professoras ao ambiente de trabalho é marcada pela necessidade de cumprir os prazos, os cronogramas, assim como, suavizar a aspereza de uma rotina tensa e exaustiva marcada pela falta de autonomia e por um modo de socialização que não integra o repertório pedagógico da profissão docente, mas que visa à adequação ao contexto escolar específico, uma vez que não há, efetivamente, trabalho em equipe.

Como afirma Nóvoa (2009, p. 17):

Quanto mais se fala da autonomia dos professores mais a sua acção surge controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência. O aumento exponencial de

dispositivos burocráticos no exercício da profissão não deve ser vista como uma mera questão técnica ou administrativa, mas antes como a emergência de novas formas de governo e de controlo da profissão.

Os desafios deste ofício e as estratégias de permanência na profissão

Frente à desqualificação do trabalho docente, é necessário que os professores busquem mecanismos concretos no sentido de superar uma prática solitária, encontrando cúmplices e parceiros profissionais. Na tentativa de superar as insatisfações e frustrações, os sujeitos desta investigação estabelecem laços de cumplicidade e tentam trabalhar de forma uniforme e prescritiva. A necessidade de apoio de seus pares foi enfatizado por todas as professoras, como fica evidente em suas falas:

*Se a gente não trabalhar em equipe o trabalho não rende, **a gente tem que trabalhar de mãos dadas. Se não trabalhar em equipe as coisas não dão certo** e os pais cobram da gente. **Uma ajuda a outra**, aqui há muita união entre a gente, uma ajuda a outra. [...] Porque, **apesar das angústias que a gente passa aqui, a gente vê todo mundo sorrindo**, tem essa troca. (Professora Doralice)*

*A equipe aqui é muito receptiva, eu falo porque eu vim transferida da Barra para cá e lá é outra realidade, e quando eu cheguei aqui eu fui muito bem acolhida, o grupo é muito fechado, **uma sempre ajuda a outra, é para fazer, então vamos fazer**. (Professora Helena)*

*Aqui a gente tenta dividir o máximo, né? Porque é uma equipe mesmo, né? Não adianta você querer fazer sozinha. É todo mundo junto! A **gente procura trabalhar igual**, até porque todo mundo é professor, né? E ninguém precisa mostrar que é melhor que o outro, né? A equipe é muito unida, **mesmo nas dificuldades a gente tá sempre unida**, a maioria, né? (Professora Cibele)*

*Acho que aqui o **clima é muito acolhedor**, o clima é diferente [...] **embora as dificuldades, eu percebo que trabalham satisfeitos**. Eu acho o clima aqui diferente, tem uma parceria. (Professora Silene)*

*Com certeza nós **aqui somos muito unidas**, é como **uma grande família**, uma apóia a outra, todos se ajudam.[...] A escola sempre orienta a gente a trabalhar em equipe, diz que **juntos somos mais fortes**. (Professora Leandra)*

Provavelmente, é a capacidade adaptativa que as faz criar laços de solidariedade e cumplicidade com seus pares, e considerá-los mais do que colegas de profissão, membros de sua família. Na concepção de Van Zanten (2009), as dificuldades no exercício do ofício favorecem aproximações mais fortes entre os docentes, no sentido de escapar ao controle administrativo.

Trata-se, nesta perspectiva, de fugir à regulação institucional e aliviar as tensões cotidianas. Estabelecer laços afetivos é um dos traços dos *novos docentes*. Essa aproximação é favorecida, sem dúvida, pela proximidade etária das professoras.

Por outro lado, a dimensão relacional da atividade docente se sobressai à eficiência pedagógica. Segundo Dubet (2002), o professor tende cada vez mais a recorrer à sua personalidade, ao seu jeito de ser para dar conta dos desafios impostos pela escola, visto que, a formação profissional e as competências inerentes à profissão não os preparou para o exercício do ofício.

Nesta perspectiva, para além da aprendizagem de condutas e valores inerentes à profissão, essas professoras se unem buscando meios concretos de realização do trabalho. Apoiando-se nas suas experiências práticas, no seu jeito de ser, nos saberes básicos adquiridos em sua formação inicial.

Considerando a perspectiva de Dubet (2002), que o trabalho sobre o outro assume uma dimensão naturalmente relacional e analisando o ofício docente neste colégio, posso afirmar que neste espaço profissional a atividade docente assume um caráter mais relacional e menos técnico. Esta capacidade de interagir com o outro, expressão da personalidade individual define, na realidade, um novo papel profissional docente.

Para Dubet, o trabalho sobre o outro é definido como:

[...] uma relação pura entre indivíduos, como um reencontro aleatório entre duas pessoas. O profissional é considerado um sujeito definido por suas qualidades pessoais, por suas convicções, por seu charme, por sua paciência, por sua capacidade de escuta, todos esses ingredientes fazem a diferença e conferem ao trabalho sobre o outro sua característica verdadeiramente humana [...].(op. cit, p. 79)

(Tradução da autora)

Considerando-se que, o processo de socialização ocorre durante toda a existência humana, essas professoras, certamente, por serem ainda jovens têm uma longa trajetória profissional.

A maioria das professoras afirma que deseja dar continuidade à sua formação. Atribuindo à formação uma das dimensões de desenvolvimento profissional e socialização docente, essas professoras estarão se constituindo em novas experiências formadoras e em novos espaços pedagógicos. O processo de socialização profissional poderá se promover em novos espaços de aprendizagem e convivência, em novas experiências partilhadas, em novos espaços de formação e no estabelecimento de novas relações entre pares.

Com certeza essa investigação não se encerra aqui, muitas salas de professores, ou dos professores, ainda precisarão ser mais bem investigadas na tentativa de explorar melhor as condições de trabalho, as concepções de professor, as hierarquias por segmento de ensino e os modos de socialização que vem sendo construídos, também neste espaço institucional.

Desvelar a profissão docente na perspectiva da socialização em distintos espaços de interação e não exclusivamente na sala de aula é uma possibilidade de compreender outros vieses construtores da identidade profissional docente, e de como se processa o desenvolvimento profissional.

À Guisa da Conclusão

A socialização não se processa num terreno neutro, assim como a aprendizagem profissional não se limita ao tempo de formação, nem à atividade desenvolvida, mas como afirmam Tardif e Raymond (2000, p. 224), “cobre também a existência pessoal dos professores, os quais, de um certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo”, ainda na infância, como alunos nos bancos escolares.

Dizer que não existe socialização é uma falácia, pois o processo de socialização permeia toda a nossa existência, somos protagonistas de nossa história, uma história construída a partir de nossa trajetória, nas distintas socializações, em distintos espaços sociais. Mas é necessário questionar, a qualidade da

socialização que protagonizam essas professoras. Como estão construindo sua identidade profissional num estabelecimento que as priva do poder de autonomia e da capacidade de criação?

A trajetória dessas professoras é marcada por um processo de permanente submissão às regras e aos dispositivos institucionais e aos constrangimentos que as impedem de desenvolver um trabalho mais criativo e autônomo. Um custo muito alto, que elas arcam pela necessidade de sobrevivência e pelo restrito campo de possibilidades profissionais que experimentam como docentes.

A identidade está sendo construída, a socialização se estabelece, mas sob quais condições?

A socialização que se estabelece nas teias dessa rede, teia porque implica um emaranhado de dispositivos regulatórios, se processa através da imputação de disposições de caráter coercitivo.

Nesta perspectiva, as professoras perpetuam e mantêm a cultura institucional deste estabelecimento de ensino. Talvez, essa adaptação oculte um dispositivo de defesa, na tentativa de minimizar conflitos e indisposições coletivas.

Nesse processo fica evidenciado o desprestígio e desvalorização institucional do professor. Um profissional que está desconectado dos saberes da profissão, de suas certezas, excluído das decisões sobre seu trabalho e destituído da possibilidade de reflexão sobre suas práticas.

Acreditando que a transformação do mundo social, exige, inicialmente, uma transformação interna, subjetiva, fruto do conhecimento e de saudáveis interações sociais, como seres relacionais que somos, encerro este trabalho concordando com a afirmação de Canário (1997, p. 18):

*[...] a minha defesa da revalorização da experiência na formação profissional dos professores não pode ser confundida com a defesa da aprendizagem como um mero processo de continuidade, em relação à experiência anterior. Valorizar a experiência significa, sobretudo, aprender a aprender com a experiência o que, frequentemente só é possível a partir da crítica e da ruptura com essa experiência. **Aprender com a experiência não pode então ser sinónimo de imitação, mas sim de uma acção em que o prático se torna um investigador no contexto da prática.***

(Grifos da autora)

Referências Bibliográficas

- BALL, Stephen J.. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Currículo sem fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em 12 nov. 2011.
- BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. A Construção Social da Realidade – Tratado e sociologia do conhecimento. 13. ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- CANÁRIO, Rui. (Org.). Formação e situações de trabalho. Porto: Porto, 1997.
- CARIA, Telmo H.. A Cultura Profissional dos Professores: o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da Reforma Educativa dos anos 90. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- CORCUFF, Philippe. As Novas Sociologias: Construções da realidade social. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

- DUBAR, Claude. *A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto, 1997.
- DUBET, François. *Sociologia da Experiência*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1996.
- _____. *Le Déclin de L`institution*. Paris: Édition du Seuil, 2002.
- GATTI, Bernadete A. (Coord.) e BARRETO, Elba S. de S. *Professores do Brasil: Impasses e Desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- LAHIRE, Bernard. *Socialisation, formes sociales e pratiques semiotique. Analyse des modes de socialisation: confrontations et perspectives*, Actes de la table ronde de Lyon, 4 et 5 février 1988. Disponível em: <<http://recherche.univ-lyon2.fr>>. Acesso em: 10 fev. 2012.
- LELIS, Isabel; IÓRIO, Angela C. F.; MESQUITA, Silvana S. de A.. *Escolas de Setores Populares: Quem são seus Agentes?* In: *Anais do 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*, Rio de Janeiro, 2011. ISBN 978-85-60316-16-8. Disponível em: < <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011>>. Acesso em: 10 nov. 2011.
- MARCELO, Carlos. *Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e futuro*. Sísifo/Revista de Ciências da Educação, n.º 8, p. 07-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 05 fev. 2011.
- MELLO, Guiomar N. de. *Magistério de 1º Grau: Da Competência Técnica ao Compromisso Político*. 13. ed.. São Paulo: Cortez, 2003.
- NÓVOA, António. *Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.25, n.1, p.11-20, jan./jun. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 25 mar. 2011.
- _____. *Professores: Imagens do Futuro Presente*. Lisboa, Portugal: Educa, 2009.
- SETTON, Maria G. J. *Introdução ao tema da socialização – A noção de socialização na sociologia contemporânea: um ensaio teórico*. São Paulo: Faculdade de Educação, USP, Jun. 2008. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/11994/11994>>. Acesso em: 10 fev. 2012.
- SILVA, Rose N. da; DAVIS, Claudia; ESPOSITO, Yara. *O ciclo básico do estado de São Paulo: um estudo sobre os professores que atuam nas séries iniciais*. In: SERBINO, Raquel V. et al. (Orgs.). *Formação de Professores*. São Paulo: UNESP, 1998, p. 265-297.
- SOUZA, Amaury de e LAMOUNIER, Bolivar. *A Classe Média Brasileira: Ambições, valores e projetos de sociedade*. Rio de Janeiro: Elsevier; Brasília, DF: CNI, 2010.
- SOUZA, J. de. *Os Batalhadores Brasileiros: Nova classe média ou classe trabalhadora?* Belo Horizonte, MG: UFMG, 2010.
- TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. Revista Educação & Sociedade, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 jul. 2011.
- TIRAMONTI, Guillermina. *O cenário político e educacional dos anos 90: a nova fragmentação*. Cadernos de Pesquisa, n. 100, p. 79-91, mar. 1997. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br>>. Acesso em: 22 jun. 2011.

VAN ZANTEN, Agnès. A influência das normas de estabelecimento na socialização profissional dos professores: o caso dos professores dos colégios periféricos franceses. In TARDIF, M. e LESSARD, C. (Orgs). O Ofício de Professor. Histórias, Perspectivas e Desafios Internacionais. 3. ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 200-216.

VELLOSO, Jacques. Política educacional e recursos para o ensino: o salário-educação e a Universidade Federal. Cadernos de Pesquisa, n. 61, São Paulo, 1987.

Estratégias de assessoramento pedagógico e desenvolvimento profissional docente no contexto da educação tecnológica no Brasil.

Maria Isabel da Cunha, Mari Margarete Forster , Vera Lucia Reis da Silva

Resumo:

A expansão da Rede de Institutos Federais de Educação Tecnológica no Brasil tem representado um grande desafio para o campo da pedagogia e da formação continuada de professores. Muitos deles são iniciantes na profissão e com esparsos estudos no campo pedagógico. Esse cenário vem provocando iniciativas institucionais de educação continuada, através das assessorias pedagógicas que, por sua vez, também estão exigindo formação e apoio para cumprir suas funções. A compreensão de formação nestes espaços vem procurando se aproximar da ideia do desenvolvimento profissional que valoriza os saberes dos sujeitos e aposta na reflexão coletiva para alcançar os objetivos da profissionalidade docente. Há um ano vimos realizando uma pesquisa-formação com os assessores pedagógicos de um dos IFEs, situado no Rio Grande do Sul, com o intuito de produzir conhecimento sobre esse campo e colaborar com a qualidade das práticas realizadas. Estão sendo desenvolvidos encontros mensais entre o Grupo de Pesquisa de um Programa de Pós-Graduação em Educação com as equipes dos onze Campi desse Instituto. O trabalho envolve um processo de formação que procura vivenciar, com os assessores, práticas que poderiam subsidiar o trabalho que os mesmos fazem junto aos professores. Os princípios teóricos mobilizados dizem respeito, principalmente, ao conceito de experiência (Contreras y Pérez de Lara, 2010) desenvolvimento profissional docente e a aprendizagem do adulto (Vaillant e Marcelo Garcia, 2013) e assessoramento pedagógico (Lucarelli, 2000, Ruiz Mayor, 2007). Os resultados parciais do estudo indicam a importância da reflexão teórica na sustentação das práticas de formação, a emergência das estruturas de assessoramento docente para enfrentar os desafios da democratização da educação tecnológica, com especial cuidado com os docentes iniciantes. Trata-se de compreender que o sentido que os conhecimentos próprios da docência dão ao professor afetam à sua condição profissional, com significativos impactos no trabalho que desenvolve. A experiência em curso, além da intenção de beneficiar os participantes da mesma, tem a perspectiva de produzir conhecimentos sobre um campo de práticas e de teorias ainda incipiente no Brasil. Além disso, por seu formato metodológico, se alia aos estudos qualitativos que aproximam a pós-graduação do campo escolarizado de práticas situadas.

Palavras-chave: Educação tecnológica; assessoramento pedagógico; profissionalidade docente.

A crescente expansão da educação tecnológica no Brasil, ao mesmo tempo em que representa a resposta a um anseio de inclusão social e profissional da população jovem do país, impõem um significativo desafio para os Institutos Federais de Educação Tecnológica e para o campo da teoria e das práticas pedagógicas em construção.

Mesmo considerando a tradição desses Institutos na educação profissional, a diversificação de áreas e a multiplicidade de culturas em jogo desafiam novos contextos com diferentes alternativas e possibilidades.

A democratização do acesso, assim como a política de interiorização dos *campus*, favorece a captação de um alunado muitas vezes distante do conceito de meritocracia, que caracteriza os processos de maior seletividade. São estudantes muitas vezes oriundos de ambientes culturais restritos, com escolarização frágil, necessitando encontrar uma formação de qualidade. Qualidade, na perspectiva aqui defendida, significa um trabalho que se faz bem e em que todos se sentem bem, como explicita Rios (2000).

Também os professores enfrentam uma condição especial, em geral fora da sua territorialidade familiar e cultural, não raras vezes iniciando a profissão docente ou a docência do campo da educação profissional, e com uma formação pedagógica nem sempre condizente com os desafios da prática. Encontram um ambiente a construir com as tensões próprias dessa condição de reconhecimento e estabilidade. São portadores de representações sobre os alunos e sobre as aprendizagens que precisam adaptar à configuração local.

Para o alcance dos objetivos da política de expansão dos IFes são necessários esforços coletivos em torno de um projeto republicano de educação, entendendo ser direito de todos o acesso à uma educação de qualidade. Esse ponto de partida vem dando suporte para o delineamento do Projeto Pedagógico do IFSul que abriga e orienta as decisões dos envolvidos nessa ação educativa. Considerando esse pressuposto, é fundamental um investimento na operacionalização dos objetivos pretendidos e a estruturação organizacional que permita alcançá-los.

A finalidade da ação pedagógica a ser desenvolvida pelos Institutos está intimamente ligada às condições de aprendizagens dos seus estudantes e à produção de um conhecimento que faça avançar a ciência e a tecnologia. Nessa direção, tanto as ações de ensino como as de pesquisa são fundantes no seu fazer cotidiano. A consequência dessas ações se materializará na extensão, dando sentido social ao conhecimento.

O contexto escolar e acadêmico requer uma ação profissional complexa, que envolve a gestão, o desenvolvimento profissional docente e o compromisso dos estudantes com a sua formação. Há algumas décadas compreendemos que a formação é uma condição pessoal e que exige empenho e mobilização para tal. Alguns autores, como Freire (1986) e Sousa Santos (2000), defendem que toda a formação é auto-formação, ou seja, requer que o próprio sujeito esteja nela implicado e dê sentido ao processo que vivencia. Se esta compreensão foi fundamental para ultrapassarmos aquela legada pela racionalidade técnica, ela não prescinde do reconhecimento da importância das ações intencionais que favorecem as trajetórias de formação dos sujeitos. Compreende-se, então, que sendo o trabalho um espaço de formação, ele se potencializa quando aninha ações que tem essa perspectiva como meta, que reflete sobre suas possibilidades e experiências. Nessa perspectiva, a experiência assume uma dimensão de produção de conhecimento, quando acompanhada de pesquisa e de registros potencializadores da inovação.

O espaço acadêmico e escolar necessita de pessoas que se dediquem ao desenvolvimento profissional dos professores, ao estímulo às aprendizagens significativas dos estudantes, ao acompanhamento das vivências curriculares, à qualidade das práticas educativas e à valorização dos trabalhos colaborativos e das comunidades de aprendizagem. Essas são iniciativas, em geral, próprias da assessoria pedagógica.

O assessor pedagógico realiza sua orientação ao docente envolvendo o processo pedagógico, muitas vezes em condições de diversidade. A especificidade das situações didáticas, as diversidades quanto a instituições, profissões, estudantes e conteúdos disciplinares, exigem a organização de estratégias

metodológicas e de avaliação que se definem a partir dessas peculiaridades, procurando que, através do processo do ensino, se propicie uma aprendizagem com significado.

Esta tarefa de conformação conjunta implica ao assessor pedagógico aceitar os desafios que o contexto institucional expressa, especialmente em termos de sua complexidade científica e acadêmica. É necessário construir seu próprio lugar em cada unidade acadêmica, a partir da intencionalidade de ir além do campo profissional e disciplinar para introduzir-se em outros espaços, o espaço do outro. Trata-se de penetrar o campo da profissão de destino dos estudantes, da lógica do conteúdo profissional do currículo, das formas de ser e agir dos docentes como portadores de outras ciências e conseqüentemente de outras culturas, como pertencentes à outra *tribo acadêmica* em termos de Becher (2001). Deve compreender outras formas de poder que circulam nessas tribos que não são as do pedagogo, mas sim dos profissionais de outras profissões. É imposto interpretar a linguagem particular dessa cultura profissional e, às vezes, fazer compreender aos docentes a estrutura, a lógica e a terminologia das ciências pedagógicas. É preciso ajudar a construir um novo território *inter*, onde ambos transitem e trabalhem em comum, onde o pedagogo possa deixar de ser olhado como forasteiro ou como invasor... Em uma investigação realizada sobre a assessoria pedagógica, (Lucarelli e outros 2000) os assessores manifestam o reconhecimento da necessidade de encarar a situação didática como um problema complexo que supere o enfoque disciplinar e que outorgue significação ao conteúdo específico. Ao apresentar as expectativas acerca de seu papel manifestam que se espera deles... *que sejam capazes de realizar um trabalho inter disciplinar... de dar soluções a problemas pedagógicos de outros profissionais.*

Mesmo compreendendo o limite da formação inicial, são os estudiosos do campo pedagógico – em geral os pedagogos - que melhores condições têm de realizar esse trabalho, constituindo-se em assessores pedagógicos. Podem dar importantes contribuições em função da sua formação e capacidade de liderança, no reconhecimento e encaminhamento de propostas que qualifiquem a docência e a aprendizagem dos estudantes. Mas, também esses profissionais serão mais competentes se encontrarem espaços de partilha e de produção de seus próprios saberes, de estudo e troca de experiências. Também eles, muitas vezes, são atingidos pelas mesmas tensões vividas pelos professores. Portanto parece importante investir, também na sua formação.

Mesmo que cada Campus tenha a sua equipe de assessores, é importante que o Instituto articule ações conjuntas com vistas ao fortalecimento das experiências em desenvolvimento, especialmente nos campus novos. E a proposta de um investimento formativo conjunto pode ser um elemento desencadeador de uma significativa prática colaborativa. Esses foram alguns argumentos que procuraram justificar o Projeto que temos desenvolvido. Seus principais objetivos foram definidos como:

- a) Ampliar as experiências e os saberes dos assessores pedagógicos que atuam nos diferentes Campus do IFSul, com vistas à especificidade de seu trabalho no contexto da educação profissional.
- b) Desenvolver uma cultura de produção de conhecimento sobre as práticas que desenvolvem, através da reflexão e da pesquisa.
- c) Favorecer uma cultura de trabalho colaborativo através de uma comunidade de práticas;
- d) Tomar a educação profissional realizada no IFSul como referência de uma pedagogia instituinte de inovações pedagógicas.

Vem acompanhando o Projeto de Desenvolvimento Profissional das Assessorias o *pressuposto* de que os assessores envolvidos possuem saberes próprios de sua função e que se constituem como educadores, numa perspectiva histórica e cultural. Esse processo pressupõe considerar a “experiência do docente, seus interesses, necessidades, os conhecimentos de que sejam portadores, enfim, ter em conta suas experiências individuais e coletivas construídas no cotidiano do trabalho docente” (Alvarado Prada, 1997, p. 103).

Como afirmam Longarezi e Silva (2008), no decorrer do processo, os docentes veem a possibilidade de, não somente compreender o processo educacional e a realidade que partilham no ambiente escolar, mas também de intervir nesta mesma realidade. Isso pode viabilizar mudanças significativas para uma transformação qualitativa da sua realidade, principalmente na sala de aula, que é o seu universo de referência no sistema educacional.

A perspectiva de pesquisa-formação, que acompanha esta experiência, quis tomar esse pressuposto como um referente e construir com o Grupo uma agenda de estudo e reflexão. Nesse sentido, desenhamos alguns passos estratégicos para orientar o trabalho, tais como:

- a) Provocação de exercícios sobre a “produção de si”, através da memória educativa dos participantes.
- b) Análise da realidade do trabalho assessor em cada Campus, em cotejamento com suas especificidades e o Projeto Pedagógico do IFSul.
- c) Definição de estratégias e temáticas a serem aprofundadas pelo Grupo. A intenção foi montar com os participantes a pauta da formação e socializar a bibliografia disponível para cada tema.
- d) Valorização da troca solidária de experiências entre os participantes, com vistas a formar uma rede de produção de conhecimentos.

O intuito de formação do grupo de assessores esteve sempre estimulado pela intenção de acompanhar o processo com pesquisa, de forma a que se possa produzir conhecimentos sobre a própria experiência vivida pelo Grupo. E são essas as reflexões que aqui são partilhadas. Para tanto, tomamos as mesmas dimensões que orientaram os passos estratégicos e que aqui servem de estruturantes do relato.

A Produção de si – memória educativa dos assessores

Para termos um quadro mais aproximado da realidade vivenciada pelos assessores utilizamos como estratégia o “exercício da memória pedagógica”, por acreditarmos que a docência e as ações educativas são cultural e historicamente constituídas e que seu exercício está marcado por trajetórias e representações sobre a educação escolarizada e sobre o papel do educador.

A atividade proposta envolveu questões de respostas abertas que proporcionaram reflexões pessoais e profissionais sobre a memória educativa de cada assessor inspirando-os a uma produção de si. Procuramos trazer experiências “guardadas” ou “silenciadas” que fizessem emergir histórias pessoais marcantes e com significações para esses sujeitos.

Minha formação acadêmica começou na família. Minha mãe era professora e fui criada pelas minhas três tias, todas professoras [...]. A mais velha, criou em uma sala do Colégio São José, a primeira escola infantil

(Recanto Infantil) da cidade [...] e eu fui a primeira aluna matriculada. Fui criada no ambiente de livros, cadernos, correções, planejamentos, festas escolares. [...] Mesmo em idade escolar, eu frequentava a Escola no turno inverso para ajudar minha tia. Ingressei no Colégio São José aos seis anos de idade. Quanta expectativa! Iria aprender a ler com a irmã Luiza Maria que era “famosa”. Como ia todas as tardes para o Recanto comecei a não fazer temas e a conversar nas aulas. Começava o meu martírio, odiava a escola, era humilhada, muitas vezes perdia o recreio, cheirava a parede, vivia de castigo. Quantas e quantas vezes me fingi de doente para não ir às aulas [...]. Hoje diria que sofria bullying das professoras, cada vez me sentia mais burra, minha estima estava no pé [...]. Até que no 5º ano rodei. A punição era colocar os alunos repetentes em aula de professoras leigas, o que foi minha salvação.

A professora, muito séria, muito correta, começou a me dar atenção e a me mostrar que eu tinha capacidade, que ela acreditava em mim. Nunca mais houve humilhações em público, quando necessitava, conversava comigo, olho no olho e fui me transformando. Posso sentir, até hoje, depois de tantos anos, minha sensação de ter me saído bem nas primeiras avaliações, de saber que eu era normal, como os outros [...].

O depoimento em questão evidencia marcas na trajetória de formação dessa assessora pedagógica que, certamente, interferem na sua visão pedagógica e na sua perspectiva sobre o papel docente, reforçando o que a literatura vem apontando nas últimas décadas. A história familiar, a trajetória escolar e acadêmica, a convivência com o ambiente de trabalho vão construindo a profissionalidade do educador e marcando sua forma de agir. O uso da narrativa como exercício de formação favorece a descoberta de significados que ele vem atribuindo aos fatos que viveu e, com eles, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo (CUNHA 1998).

Neste sentido, as memórias, como ressalta Nunes (2003), reconstróem as experiências vividas anteriormente; fazem parte dos sujeitos e os constituem. Entretanto, só quando o fazem conscientemente, num exercício de partilha, alcançam seu maior sentido pedagógico.

Pelas trajetórias escolares vivenciadas, cada um a seu tempo e em contextos diferentes, a escola se torna um “celeiro” de memórias, boas ou não, mas quem por ela passa carrega consigo suas marcas que influenciam a vida pessoal e profissional. Nossas interlocutoras foram reforçando a importância de suas trajetórias escolares como constituidoras da profissionalidade que constroem.

As escolas que frequentei deixaram marcas em mim, especialmente porque diferentes experiências foram oportunizadas, contribuindo para minha escolha profissional.

As escolas de educação básica que frequentei deixaram marcas positivas, mas também algumas não tão boas, uma educação rígida, tradicional, eram horas de “decoreba” para provas, levantava cedo para estudar para as mesmas. Tive professores que vou lembrar para sempre, que fizeram a diferença.

Percebe-se que as trajetórias escolares dão as bases para a compreensão conceitual dos rituais escolares onde laços são criados e identidades iniciadas pelas representações construídas.

A ideia de boa aula que construí pode ser descrita como aquela que prende a minha atenção e acrescenta algo na minha vida, deixando marcas que o tempo não apaga facilmente.

Quanto aos bons professores [...] uma me marcou; era a professora de Geografia. Suas aulas eram dinâmicas, ela não se atinha ao conteúdo deslocado de um contexto. Trabalhava com projetos, suas aulas eram prazerosas e tínhamos sempre uma participação ativa no processo; a prova era dissertativa sobre nossas aprendizagens e eu achava bárbaro.

É perceptível, pelos depoimentos, que os modelos profissionais docentes se constituíram nas trajetórias escolares das assessoras pedagógicas e que esses significados interferem nas suas práticas como profissionais do campo da educação. A relação teoria e prática se estabelece de forma intensa, na experiência das nossas interlocutoras, imprimindo significados que elas revivem em novos contextos de trabalho.

[...] A experiência da prática pedagógica em sala de aula permite ver a escola, os alunos e a equipe gestora com olhos de professor. O supervisor precisa estar constantemente comprometido com o processo de transformação das práticas pedagógicas. Necessita constituir-se como elemento de apoio, de assessoramento, de estímulo.

Ao se transpor de um lugar ao outro, agora na condição de assessoria, a docência continua ocupando espaço na vida dessas profissionais, quando assumem o papel de ensinantes do saber pedagógico, saber este muitas vezes desprestigiado pelo conhecimento técnico, onde nem sempre o papel do assessor é compreendido ou valorizado no espaço de trabalho. Necessitam, as assessoras, vencer culturas alicerçadas numa visão pragmática de ensino. *A atuação do pedagógico nesse campus não é apenas uma questão de competência profissional é uma questão de que a comunidade acadêmica das áreas técnicas parte do princípio de que o pedagógico não é necessário.*

Talvez, também os docentes com quem as assessoras trabalham necessitem viver exercícios de exploração de memórias pedagógicas para compreender seus saberes empíricos para, a partir deles, valorizar a importância dos saberes pedagógicos, próprios da profissão docente.

Isto evidencia que as assessoras têm diante de si desafios próprios e ao mesmo tempo comuns na área da educação e esses desafios perpassam pela disputa de poder presentes nos vários segmentos da instituição, onde nem sempre esse profissional é visto como alguém que tem a função, no sentido defendido por Mayor Ruiz (2007), de apoiar aos docentes na resolução de problemas que se lhe apresentam em sua tarefa diária.

No Instituto meu trabalho é percebido como acompanhamento e fiscalização, o que me surpreendeu muito e venho tentando romper com esse paradigma. Acompanhar para apoiar e assessorar; e não fiscalizar.

Acredito que meu trabalho, a ação do pedagogo, é percebido de forma geral como algo de segunda instância, não como prioridade. Penso que muitos professores não valorizam a ação pedagógica, muitas vezes não compreendem o que realmente abrange a ação pedagógica, junto ao trabalho de sala de aula.

Esses movimentos, por certo, proporcionam experiências que vivenciadas cotidianamente podem se constituir em fontes de aprendizagem para o trabalho pedagógico. Ao aprendermos com as experiências, como mencionam Vaillant e Marcelo García (2013), o fazemos porque somos capazes de refletir, analisando o que fazemos e por que o fazemos, o que nos conduz a tomar consciência da complexidade do trabalho profissional.

Neste sentido, refletir e analisar sobre o seu próprio trabalho é oportunizar a si mesmo o reconhecimento de seus limites, mas também de criar possibilidades para novas estratégias de ação e atuação, o que implica em situações de reconhecimento e valorização do trabalho pedagógico de professores e assessores.

O que me dá mais prazer nessa minha função é poder ver o crescimento dos professores, ser convidada para assistir uma aula diferente, acompanhar projetos inovadores e nos conselhos de classe verificar o amadurecimento dos alunos.

As memórias educativas das assessoras evidenciaram experiências, no sentido expresso por Contreras (2011, p. 24), quando afirma que “uma experiência se dá na medida em que não te deixa indiferente: te implica, te afeta, te marca, te deixa marcas”. No contexto do processo de pesquisa-formação que estamos desenvolvendo com as assessorias pedagógicas do IFSul, iniciar a proposta pelo exercício da memória pedagógica quis, pela forma, marcar um pressuposto do conteúdo, ou seja, o conceito de formação que move nosso intento.

Pela metodologia de ação anunciamos a compreensão de que a formação exige, como nos ensina o autor (2011, p.28) “in-corporar, em seu sentido literal, meter-se no corpo, tornar-se incorporado, fazer-se corpo”. A ideia é que os processos de formação vividos por eles em nosso Projeto sirvam de elemento de reflexão, e se constituam em pontes cognitivas e subjetivas de formação.

Entre a experiência e o saber: o que fazem os assessores pedagógicos na prática cotidiana

As experiências trazidas pelos diferentes assessores pedagógicos para os espaços de formação têm contribuído com as discussões e análises empreendidas pelo grupo de pesquisa, no sentido de melhor compreendê-las, qualificá-las e (res)significá-las. A partir de seus relatos fomos identificando também as atividades, as estratégias de assessoramento e os saberes desenvolvidos pelos sujeitos da experiência, no cotidiano de suas instituições.

Para Mayor Ruiz (2007, p. 35) as “estratégias de assessoramento” referem-se ao,

Processo regular, sujeito a certas regras que asseguram uma acertada tomada de decisões, em função do momento e da situação. No âmbito do assessoramento, quando estamos falando em estratégias, estamos nos referindo a um acordo sobre aqueles princípios que regulam e ordenam os intercâmbios entre os participantes neste processo: professores e assessor.

A autora afirma, também, que existem diferentes estratégias de assessoramento que podem ser classificadas a partir de distintos critérios. Um deles atende a três dimensões: profissional, curricular, institucional; outro se explicita por estar centrado no conteúdo, no professor, no assessor suas funções e saberes. São classificações para compreensão organizacional e teórica e na maior parte das vezes, aparecem combinadas. Observaremos especialmente, para fins deste texto, as estratégias utilizadas pelo assessor, suas funções e saberes.

As atividades que desempenham os assessores pedagógicos, dos diferentes campus do Instituto Federal, mostram a diversidade, a amplitude e a complexidade das ações que realizam. Nesse sentido foi possível agrupá-las em quatro dimensões:

- a) de apoio didático-pedagógico;
- b) de organização do trabalho pedagógico;
- c) de mediação entre diferente instâncias;
- d) de impulsionador de projetos de ensino, de extensão e ou investigação.

Nesses agrupamentos se destaca um variado espectro de atividades: no primeiro, está a demanda de apoio, que enfatiza o *enfoque didático-pedagógico do trabalho*, núcleo central de definição da função assessora e que aparece com maior frequência e, provavelmente, o mais esperado e aceito em seu perfil profissional. As estratégias mais identificadas nas narrativas, para dar conta dessa demanda, são as reuniões, as oficinas pedagógicas e os atendimentos individuais a professores e alunos, com vistas a formação continuada dos docentes e a melhoria da aprendizagem dos discentes. As preocupações centrais dos professores prendem-se ao rendimento do aluno, a retenção e a evasão dos discentes. Os modelos avaliativos propostos pelas políticas públicas e ou institucionais se apresentam como demandadores de iniciativas pedagógicas e mesmo como (re)configuradores da concepção de docência, do ensinar e do aprender e essas questões repercutem na ação da assessoria pedagógica. Como afirma Cunha (2005, p. 62-63),

Os processos de avaliação são produtores de subjetividades da docência e interferem intensamente na forma como que o professor avalia seus alunos. Mais que isso, constroem uma cultura pedagógica que interfere no desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Outro destaque é a *dimensão organizacional do trabalho pedagógico*, onde se observa o desenvolvimento de atividades de planejamento e avaliação. Dado que o trabalho do assessor visa ao melhor planejamento possível das atividades educativas, faz-se necessário que ele seja capaz de analisar suas ações, no dia-a-dia, identificando quais aspectos podem e devem ser aperfeiçoados ou, melhor organizados. Por outro lado, se faz necessário estar alerta para o espaço e o lugar que ocupam, nas atribuições de assessoramento, os aspectos tecnocráticos; a burocratização da função e do ato pedagógico têm, muitas vezes, tornado o papel burocrático mais essencial que a implementação de práticas que estimulem o diálogo, a problematização e a análise crítica das ações empreendidas, com vistas a compreendê-las na sua complexidade e totalidade. Essa condição, sabidamente, é um equívoco, há algum tempo enfatizado por Pérez-Gomes (1992), quando afirmou que os problemas da prática não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, que conduzem a tarefa profissional a uma simplória escolha e aplicação de meios e procedimentos.

Placco (2006, p.51) relata que as urgências e rotinas têm ocupado um largo espaço nas atividades educativas, em prejuízo das ações realmente importantes. Alerta que essa condição pode estar significando “que aquelas ações que visam à mudança, à superação de obstáculos e ao aperfeiçoamento das ações pedagógico-educacionais da escola não estarão sendo realizadas - ou o estarão de modo precário e inadequado”.

A terceira dimensão inclui as *ações de mediação* entre as várias instâncias institucionais, como Reitoria, Professores, Alunos, Pais, com uma tarefa de coordenação e compatibilização que supõe uma especial capacidade para a geração de consensos. Placco (2006, p. 53-54) evidencia que a interlocução participada é fundante, mas destaca que “o confronto com os outros, consigo mesmo e com a mudança têm, também, um papel essencial na formação e no desempenho do educador, pois o convoca a um repensar e reposicionar sua consciência de sincronicidade”. Muitos depoimentos do grupo de assessoria expressavam o excesso de trabalho ligado à gestão do ensino e às demandas da administração escolar/acadêmica, desde a autorização e avaliação de cursos, até a participação em Projetos advindos dos órgãos ministeriais. Outros tantos mencionavam as situações emergenciais, ou como dizem eles, “passamos a apagar incêndios” e às vezes isso toma muito tempo. Parece complexo compreender a mediação fora do contexto

em movimento. E essa condição, tão importante algumas vezes, se não controlada, pode redundar em um ativismo.

A quarta dimensão, por sua vez, envolve aspectos menos tradicionais da função supervisora, mas que, gradativamente, vai sendo incorporada como atribuição dos assessores: refere-se ao *papel de impulsionador de inovações e orientador de projetos de ensino, de extensão e ou de investigações educativas*. Pode-se observar que a pesquisa, mesmo não sendo a tônica na ação do assessor, tem se apresentado como uma estratégia formativa que não só qualifica a ação docente, contribuindo para o avanço do desenvolvimento profissional, mas, de maneira especial, com o trabalho desenvolvido pelo próprio assessor. Cunha (2012, p.25) tem alertado para a importância dessa perspectiva. Como diz a autora,

Ao longo de tempo aprendemos que as intervenções que não são acompanhadas de pesquisa se perdem e são limitadas na sua contribuição para o campo da pedagogia [...] Essa condição exige que o assessor pedagógico seja também um produtor de conhecimento sobre suas práticas, além da sua responsabilidade com a intervenção junto aos professores [...].

Talvez o fato de muitas das assessoras terem formação pós-graduada ou estarem se qualificando a nível de mestrado e doutorado, interfira nessa condição. Vai se construindo uma cultura da pesquisa que acompanha a ação que já se anuncia como promissora, ainda que com pouco reconhecimento institucional.

Trajetórias abertas... Construções conjuntas

Compreender a experiência de outros é sempre complexo e, em algumas circunstâncias parece até impossível, dado o desafio que é captar as tramas subjetivas que movem os atores em ação. Mas é um exercício de duas mãos porque através delas resignificamos nossas próprias experiências. Não tivemos a pretensão de descrever processos e crer que sabemos tudo sobre eles. Ao contrário, nossa percepção dos limites que circundam o objeto de estudo, revela que a intenção é compreender as práticas educativas como experiências humanas em movimento, incluindo suas contradições, suas presenças e suas ausências. Distanciamos-nos da condição classificatória e procuramos produzir um conhecimento que nasce do movimento de escutar e de escutar-se para tratar de aprender algo da experiência dos outros e de seus saberes.

As experiências de desenvolvimento profissional dos professores se constituem num razoável patrimônio acadêmico que inclui múltiplas estratégias. Nelas o lugar ocupado pelos sujeitos que atuam como assessores pedagógicos assume especial relevância. Concordamos com Domingos Segóvia (2005, p. 241), quando afirma que “em tempos pos-modernos, em que se questionam as grandes narrativas, é oportuno falar de si mesmo e recorrer a relatos pessoais da experiência, às vozes tradicionalmente silenciadas e aos protagonistas do dia a dia”. Nesse sentido, acreditamos que a investigação que usa a narrativa emerge como uma potente ferramenta de formação, especialmente para explorar significados do saber prático para construir a reflexão teórica e fortalecer os processos de inter-relação profissional, tão próprios de quem exerce a função de assessoria pedagógica.

A expectativa é de que a pesquisa-formação que estamos construindo em parceria com Grupos de pertencimento institucional distinto possa enriquecer a todos e fortalecer a democratização, com qualidade, da educação brasileira. E esse é nosso intento.

Referências bibliográficas

- Alvarado Prada, Luis Eduardo (1997). Formação participativa de docentes em serviço. Tautabé: Cabral Editora Universitária Ltda.
- Becher, Tony (2001). Tribus y territorios académicos: La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. Barcelona: Gedisa.
- Cunha, Maria Isabel da (1998). O professor universitário na transição de paradigmas. Araraquara: JM Editores.
- Cunha, Maria Isabel da (2005). Formatos Avaliativos e concepção de docência. Campinas: Autores Associados.
- Cunha, Maria Isabel da (2012). Impasses contemporâneos para a Pedagogia Universitária: implicações para o assessor pedagógico na educação superior. In Elisa Lucarelli & Claudia Finkelstein (orgs), El asesor pedagógico en La universidad: Entre la formación e la intervención. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Contreras, José Domingos & Lara, Nuria Pérez de (2010). Investigar La experiencia educativa. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Contreras, José Domingos (2011). Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad em la formación didáctica del profesorado. In Andrea Alliaud & Daniel Suárez, El saber de la Experiencia. Narrativa, investigación y formación docente. Buenos Aires: CLACSO.
- Domingos Segóvia, Jesus (2005). Aportaciones de la investigación biografica-narrativa al conocimiento de la práctica asesora en educación. In Carles Monereo & Juan Ignacio Pozo, La práctica del Asesoramiento educativo a examen. Barcelona: Editorial Graó.
- Freire, Paulo (1986). Medo e Ousadia. O cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Langarezi, Andrea M., & Silva, Jorge Luis. Interface entre pesquisa e formação de professores: delimitando o conceito de pesquisa-formação. Anais do Educere. Retirado em novembro 26, 2008 de <http://www.pucpr.br/eventos/educere>.
- Lucarelli, Elisa. (comp.) & Nepomneschi, Martha, & Hevia, Isabel Abal de, & Donato, Maria E., & Finkelstein, Claudia & Faranda, Claudia (2000). El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires: Paidós.
- Mayor Ruiz, Cristina. (2007). El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario. Sevilla: Editora da Universidad de Sevilla.
- Nunes, Clarice (2003). Memórias e história da Educação: entre práticas e representações. In Raquel Lazzari Leite Barbosa, Formação de educadores: desafios e perspectivas (pp. 131-145). São Paulo: UNESP.

- Placco, Vera Maria Nigro de Souza (2006). O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In Vera Maria Nigro de Souza Placco (orgs), O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Loyola.
- Pérez-Gómez, Angel (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In Antonio Nóvoa (org.), Os professores e a sua formação. Portugal: Dom Quixote.
- Rios, Terezinha Azeredo (2000). Compreender e ensinar. Por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Ed.Cortez.
- Sousa Santos, Boaventura (2000). A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez.
- Vaillant, Denise & Marcelo Garcia, Carlos (2013). Ensinando a Ensinar. As quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora UTFPR.

O papel do outro na Constituição da Profissionalidade de ProfessorAs Iniciantes

Marli André⁵³, Laurizete Passos⁵⁴, Llaucia Signorelli Gonçalves⁵⁵, Sílvia Matsuoka Oliveira⁵⁶

Introdução

A formação de professores no Brasil tem sido um campo de muitas produções e de muitos questionamentos, nos últimos vinte anos. Entre várias questões, as mais contundentes referem-se às contribuições dos cursos de licenciatura e dos programas de formação continuada na preparação de docentes para atuar na educação básica. Pergunta-se: em que medida esses cursos e programas têm auxiliado a melhoria do ensino e a aprendizagem dos alunos em sala de aula?

Essas indagações têm mobilizado os estudiosos a tentar definir quais os conhecimentos e habilidades necessários a uma atuação competente do professor e como encontrar estratégias formativas que promovam reflexão crítica e investigação sobre a prática, de modo a contribuir com a formação de profissionais autônomos e comprometidos com a qualidade da aprendizagem de seus alunos.

A busca dos saberes, habilidades conhecimentos, disposições e valores envolvidos no exercício da docência nos reporta ao estudo da profissionalidade docente. Um autor que nos auxilia no entendimento desse conceito é Morgado (2011) que situa a profissionalidade na confluência do saber profissional e da identidade profissional. O autor explica que a profissionalidade implica: capacidade de mobilizar os conhecimentos conteudinais e didáticos necessários para a ação de ensinar; compreensão do processo de aprendizagem em suas relações com a escola e a cultura; apropriação dos valores e da cultura profissional, identificação com a profissão e desenvolvimento de um sentimento de pertença ao grupo profissional. Para Morgado (2011, p.796), a profissionalidade é um processo que “constrói-se de forma progressiva e contínua, baseia-se no desenvolvimento de competências e da identidade profissional, inicia-se na profissionalização e prolonga-se ao longo de toda a carreira”. Sua perspectiva se aproxima, neste sentido, à idéia de desenvolvimento profissional, entendido como um processo contínuo de formação e de aprendizagem docente ao longo da carreira.

Interessa-nos, sobretudo, neste texto, analisar o processo de constituição da profissionalidade dos professores nos primeiros anos da docência. Estes professores iniciantes, egressos dos cursos de formação, sem o apoio da academia, experimentam a condição de “órfãos” no espaço escolar no qual estão inseridos.

Marcelo (2011) nos alerta que o período inicial da docência tem que ser considerado em sua especificidade:

[...] convém insistir na ideia de que o período de inserção é um período diferenciado no caminho de tornar-se professor. Não é um salto no vazio entre a formação inicial e a formação continuada, tem um caráter distintivo e determinante no sentido de um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo.(p. 09).

Se aceitamos que a inserção na docência é um momento especial no desenvolvimento profissional dos professores, precisamos, por um lado entendê-los em seu processo de tornar-se professor, e por outro lado,

⁵³ PUC SP

⁵⁴ PUC SP

⁵⁵ UFU

⁵⁶ CEFAPRO MT

procurar introduzir nos cursos e programas de formação, conhecimentos, habilidades, competências voltadas para essa fase específica da carreira.

As principais tarefas a serem enfrentadas pelos iniciantes, segundo Marcelo (2011, p. 9) são: procurar conhecer os estudantes, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhe permita sobreviver como professores; criar uma comunidade de aprendizagem na classe; e continuar desenvolvendo uma identidade profissional. São múltiplas as tarefas. Programas de iniciação, que incluam estratégias de apoio, acompanhamento, e capacitação podem, por um lado, ajudar a reduzir o peso dessas tarefas e por outro, fazer com que os iniciantes se convençam de quão importante é envolver-se em uma dinâmica de autoformação e de participação em projetos formativos, tendo em mente um processo contínuo de desenvolvimento profissional.

Embora a questão seja considerada importante, ainda há poucas iniciativas para enfrentá-la. O relatório da OCDE (2006) que discute a profissão docente em âmbito internacional mostra que no levantamento feito em vinte e cinco países, apenas dez indicaram ter programas obrigatórios de iniciação à docência: Austrália (alguns Estados), Coreia do Sul, França, Grécia, Inglaterra, País de Gales, Irlanda do Norte, Japão e Suíça. Na Escócia, a participação fica a critério do professor e geralmente a maioria participa. Em seis países a iniciação fica a critério das escolas e em oito países não há programas formais.

No Brasil, são poucos e muito recentes os projetos voltados aos professores iniciantes e a maioria em estágio experimental. Um destes projetos é o de Residência Pedagógica, desenvolvido pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo - Unifesp (Giglio, 2007, p. 3), cujo formato consiste no acompanhamento de um estudante, por um professor da universidade e um professor experiente da escola campo de estágio, durante a formação inicial. Outro projeto, com objetivo similar é o da Universidade Estadual Paulista de Rio Claro (UNESP-RC), em que os iniciantes passam por "processos de exploração do ofício" (2009:p.134).

Um estudo mais abrangente dos projetos e políticas voltados aos professores iniciantes, no Brasil foi realizado por Gatti, Barreto e André (2011) o qual localizou em apenas três municípios brasileiros políticas de inserção à docência e de aproximação universidade e escola. O estudo concluiu que essas iniciativas ainda são incipientes, embora diversificadas, buscando atender as necessidades específicas dos contextos locais e regionais.

A questão dos iniciantes também não vem recebendo muita atenção por parte dos pesquisadores da área de educação no Brasil. O número reduzido de pesquisas foi confirmado pelo levantamento de Papi e Martins (2010) a partir da análise dos textos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e análise das dissertações e teses do banco da CAPES no período de 2000-2007.

Procurando responder a esta necessidade, foi realizada uma pesquisa que buscou conhecer quais os principais desafios enfrentados pelos professores iniciantes em suas práticas cotidianas e quais elementos afetam a constituição de sua profissionalidade.

Percurso metodológico

Foram realizados quatro grupos de discussão com professores iniciantes, egressos do curso de Pedagogia, de duas universidades e de uma faculdade do interior do Estado de São Paulo, as quais serão identificadas ao longo do trabalho como Universidade T; Universidade M; e Faculdade A.

Segundo Weller (2010, p.247), o grupo de discussão favorece a obtenção de dados sem desvinculá-los do contexto dos participantes, fazendo emergir suas visões de mundo e suas representações. O interesse do pesquisador, nesse caso, não é apenas conhecer as experiências e opiniões dos participantes, mas suas vivências coletivas ou suas posições comuns acerca de um tópico. É um instrumento que possibilita reconstruir os diferentes meios sociais e o *habitus* coletivo do grupo, afirma a autora.

A discussão em grupo exige um grau de abstração maior do que a entrevista individual, pois os participantes são levados a refletir juntos e a expressar suas opiniões. Como método de coleta de dados pareceu ser muito adequado nesta pesquisa por permitir reunir professores recém formados, que estavam experimentando os primeiros anos de docência, portanto, partilhando aspectos comuns, mas ao mesmo tempo, mantendo características próprias decorrentes de suas trajetórias de vida e de escolarização, classe social, gênero, religião.

Foram realizados dois grupos na Faculdade “A”, um com seis e outro com cinco participantes, na Universidade T foram 4 professoras e na Universidade M o grupo foi composto por 10 iniciantes. Em todos os grupos havia pelo menos dois pesquisadores, um atuando como moderador e o outro como observador-relator. O registro da sessão também foi feito por meio de gravação em áudio.

As discussões foram orientadas por um roteiro, previamente elaborado, que continha uma questão de aquecimento e duas questões norteadoras que pretendiam trazer à tona as descrições, impressões e os sentimentos dos professores iniciantes sobre os principais desafios enfrentados na sua prática e uma questão de fechamento da discussão. As questões norteadoras foram: Quais os principais desafios do início da docência? Como você enfrenta esses desafios no cotidiano? A questão de fechamento retomava a condição de professor iniciante.

Apresentação e Análise dos Dados

Ao discutirem quais os principais desafios enfrentados na prática docente cotidiana as professoras iniciantes apontam uma multiplicidade de aspectos: sentimentos de ansiedade e nervosismo do primeiro dia de aula; insegurança sobre a adequação ou inadequação das suas práticas; insatisfação ou satisfação com os resultados obtidos por algumas de suas ações; desejo de responder melhor às necessidades dos alunos; falta de referência para aperfeiçoar seu trabalho de sala de aula.

Seus depoimentos evidenciam, sobretudo, que as relações empreendidas no cotidiano escolar, seja com os pais de alunos, seja com os gestores da escola, com colegas mais experientes ou com seus alunos têm peso considerável na constituição de sua profissionalidade e afetam sua identidade profissional.

Cabe-nos refletir, mesmo que brevemente, sobre o papel dessas relações em que estão envolvidos vários atores escolares, que chamaremos de “outros”, e que afetam a constituição da profissionalidade docente das professoras. A constituição social e profissional do sujeito professor não se dá no vazio, pelo contrário, é um processo permeado por relações com um outro e, conforme Vygotski (1988), o outro é constituidor

social do sujeito; complementarmente a esta ideia, é constituidor profissional também. Ao se referir aos estudos de Vygotski, Zanella (2005, p. 102), afirma que: “a existência de um eu só é possível via relações sociais e, ainda que singular, é sempre e necessariamente marcado pelo encontro permanente com os muitos outros que caracterizam a cultura”.

Para Wallon (1986) a construção do Eu depende essencialmente do Outro. Para este autor, o homem é geneticamente social, pois desde o seu nascimento necessita do outro para se desenvolver, e dessa forma, humanizar-se. “O indivíduo [...] é essencialmente social. Ele o é, não em virtude de contingências externas, mas devido a uma necessidade íntima. Ele o é geneticamente” (WALLON, 1986, p. 164).

É no meio e, conseqüentemente no grupo, que acontecem as relações interpessoais, que se adquire a consciência de si e dos outros, que se dá a apropriação da cultura institucional. O meio constitui o indivíduo, fazendo dele um ser datado e contextualizado. (WALLON, 1986).

A relação Eu-Outro construída no meio escolar é bastante significativa. A oportunidade de troca de informações e impressões entre os pares de professores é um dos pontos fundamentais para o reconhecimento do Eu através da visão do Outro.

Com base nestas considerações, os dados dos grupos de discussão foram organizados em quatro categorias, que por sua vez, correspondem às relações estabelecidas pelos professores iniciantes com o outro, ou seja, os pais de alunos, os gestores da escola, os pares mais experientes e os alunos.

1. A relação com os pais na visão das professoras iniciantes

A parceria entre professores e pais, condição fundamental para o desenvolvimento educacional dos alunos, torna-se uma “dificuldade” para o desenvolvimento profissional, principalmente de professoras iniciantes, uma vez que suas expectativas quanto a essa parceria são bastante grandes e o que eles aludem, na maioria das vezes, é a não concretização desse movimento, como se pode observar nos fragmentos a seguir:

É... pra mim eu acho que uma das maiores dificuldades não foi conhecer as crianças, trabalhar com elas, mas sim com os pais. Eu acho que é a maior dificuldade pra mim. Porque tem pais que olham pra você, conversam normal. Têm aqueles que criticam. E já aconteceu de uma mãe chegar pra mim e falar assim:” Nossa! Você é tão novinha pra dar aula pro meu filho...”. Sabe? Ficam todos criticando, mas elas (as mães) não auxiliam em nada. O menino vai atrasado, vai embora, depois nunca faz tarefa, nunca lê bilhete, nunca leva nada. (P3T)

As professoras revelam que a grande dificuldade não é trabalhar com as crianças, mas com a desconfiança dos pais dessas crianças, quanto à competência de professores iniciantes revelada pela expressão recorrente: “Você é tão novinha!”. Isso afeta as professoras na constituição de sua identidade docente, que se sentem pressionadas a provar para o outro, de que são capazes de exercer suas funções, de que estão aptas ao cargo para o qual se habilitaram.

A aprovação dos pais surge como extremamente importante para as professoras iniciantes, a ponto de revelarem que muitas ações pedagógicas possuem como objetivo chamar a atenção deles. Instala-se nesse

momento um paradoxo, na medida em que embora as professoras reconheçam que as ações educativas devem ter como referência o aluno; necessitam, pessoalmente, agradecer aos pais.

[...] eu tenho muita dificuldade com os pais, porque eles não vão às reuniões. Você faz um trabalho o ano inteiro, lindo, maravilhoso, faz portfólio, faz tudo lindo para mostrar pra quem? Bom, eu sempre faço isso primeiro pensando em mim e nas crianças, então eu faço, se eu quero fazer eu faço, compro o que preciso, porque pra mim, se for pensando nos pais [...] (P4A)

Essa necessidade que têm as professoras iniciantes da aprovação de seu trabalho gera uma cobrança recíproca entre elas e os pais, pois, embora considerem importante um trabalho articulado com os pais, não sabem como realizá-lo. Nesse momento, passam por uma fase de questionamentos sobre o seu papel e o de cada participante do processo educacional, descobrindo que esses papéis não estão tão bem definidos e/ou estabelecidos.

O que se observa é que diante de situações educativas que exigem a participação dos pais, as professoras iniciantes não se dão conta de que esse fato não as exime de intervir em sala de aula. Não há responsabilidades que sejam somente de um ou de outro, mas de ambos, uma vez que se trata de uma criança que ao mesmo tempo é filha e aluna, que vive em dois ambientes com diferentes responsabilidades.

O enfoque que trata da presunção das professoras iniciantes de que os pais são incapazes de assumir a sua obrigação de educador pode provocar uma crise na formação identitária dessas professoras, em suas crenças e expectativas, o que as impele a repensar a profissão.

No extrato que segue, a professora emite a opinião de que os alunos são mais bem cuidados na escola, do que no contexto familiar, devido a dificuldades dos pais, o que acaba afetando a criança que chega também agitada à escola.

É às vezes a criança tá melhor cuidada mesmo na escola, eu tenho um caso de uma aluna, a minha aluna estava doente, com febre. A gente ligou pra mãe, a mãe levou ao médico, mas no outro dia voltou, a menina estava sentada, ela nem levantava. A gente teve que dar comida na boca, porque ela não tinha força, coragem pra comer. Eu falei outro dia pra monitora que ajuda a gente, eu falei olha se hoje ela não tiver febre vamos deixar ela na escola mesmo, porque aqui a gente sabe que a gente vai dar comida a gente vai dar carinho se ela precisar deitar a gente vai deixar ela no colchão. (P4A)

A professora deixa transparecer sua descrença na ação dos pais e com isso, permite que reflitamos com Grossman (1999 *apud* POLONIA e DESSEN, 2005, p.309) quando afirmam haver um conjunto de crenças dos educadores que podem facilitar ou impedir a aproximação da família com a escola, pois quando não acreditam que a família, apesar de seus problemas pessoais, seja capaz de exercer suas obrigações como criar um ambiente adequado à aprendizagem da criança ou acompanhá-las, afastam a possibilidade de envolvimento da família e atribuem a si mesmos a responsabilidade única pela formação desse aluno.

A professora P2A reafirma ser uma dificuldade grande lidar com a família, principalmente, porque a família transfere as suas responsabilidades à escola, inclusive de afetividade. A afetividade como um aspecto a ser agregado a sua atuação profissional também se transforma em desafio para a professora.

Eu também acredito que seja um pouco do social, mas também afetividade, acho que falta muito afetividade pras crianças então eles chegam tem pais que tem 3, 4 até 9 filhos. Então, não tem essa,... despeja na escola todas as responsabilidades da família, acredito que seja esse também um grande desafio. (P2A)

2 O Papel das Relações com Coordenadores, Gestores e com as Normas da Instituição Escolar: contribuições ao processo de profissionalização docente

No processo de constituição da profissionalidade docente das professoras iniciantes as relações institucionais estabelecidas com gestores, coordenadores e demais atores escolares são fundamentais visto que estes podem apoiar os professores no conhecimento da cultura organizacional e no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Conforme nos apontam Placco, Souza e Almeida (2010), a responsabilidade pela organização das ações pedagógicas cotidianas, como por exemplo, o andamento do planejamento das aulas, o material necessário, a formação continuada, a orientação aos professores cabe aos coordenadores e gestores escolares.

A professora P3T revela este apoio, quando em uma situação em que não conseguia controlar as crianças, as palavras da coordenadora lhe deram uma direção:

[...] quando eu entrei primeiro dia de aula... e eu sou muito ansiosa. Tudo eu passo mal, tudo eu fico nervosa. Estava quase morrendo no primeiro dia. Desesperada. A coordenadora falou: G. calma! Calma G.! Não é assim. Aí eu fui e falei: eu vou por as crianças pra dentro da sala. Vou tirar todos os pais e fechar a porta! Por que com os pais não tem jeito! (P3T)

Como vimos, no primeiro contato da professora com a sala de aula, o sentimento que se evidenciou foi o desespero causado, segundo ela, pela ansiedade e nervosismo. Seu grande desafio naquele momento era ter domínio da sala de aula e conseguir controlar os alunos e isso só ocorreu quando a coordenadora interferiu, pedindo-lhe calma. Essa intervenção foi aceita pela professora que tomou a decisão de colocar os alunos dentro da sala de aula. Entendemos que em momentos como esse, sentir a presença do outro que lhe apoia é fundamental e pode trazer segurança ao trabalho docente.

Uma forma de demonstração de apoio às iniciantes está na devolutiva dos coordenadores pedagógicos sobre o trabalho feito em sala e isso pode ser entendido como interação mediada pelas relações que se estabelecem entre os sujeitos, (VIGOTSKY, 1998), processo necessário na constituição da profissionalidade dos professores iniciantes:

[...] Tive que fazer todos os relatórios, de todos os alunos. Fiz. A coordenadora gostou. Então assim, estou conseguindo sabe? É isso que tá me deixando feliz. (P1T)

As professoras também destacam o valor do envolvimento da diretora da escola na resolução de problemas, principalmente os relacionados às questões da indisciplina que, como é sabido, acabam por ocupar grande parte do tempo e dos esforços dos professores. Tal envolvimento se caracteriza, conforme Libâneo (2009), como competência específica e liderança efetiva e reconhecida da direção da escola. O autor argumenta que as escolas são unidades sociais em que o trabalho sendo desenvolvido conjuntamente e as intenções constituídas pelo conjunto de profissionais, faz com que todos se responsabilizem pelo alcance de seus objetivos e metas.

Neste sentido, ao colaborar com as professoras na resolução dos problemas da indisciplina, a diretora propicia a elas, em específico às iniciantes, orientação sobre como proceder e maior segurança na condução do trabalho educativo.

Além das relações com os gestores e coordenadores, as relações com os pares são determinantes na constituição da identidade e da profissionalidade docentes. A relação Eu-Outro, construída no meio escolar é bastante significativa. A oportunidade de troca de informações e impressões entre os professores é um dos pontos fundamentais para o reconhecimento do Eu através da visão do Outro.

Para os professores iniciantes, os momentos de troca com os pares podem ser muito significativos, seja quando eles elegem um colega para pedir ajuda e para tirar dúvidas, seja quando têm oportunidade de se reunir com professores mais experientes e discutir com eles questões da sala de aula ou da escola, o que pode minorar suas angústias e insegurança e ajudá-los a enfrentar os desafios da prática cotidiana.

As professoras revelam que precisam ouvir uma profissional mais experiente que lhes dê atenção não apenas em relação ao aspecto didático, mas afetivo também. As iniciantes, tomadas pela insegurança do primeiro emprego, necessitam de conforto emocional, de orientação para saberem se estão ou não encaminhando seus esforços na direção adequada. Necessitam de alguém que as ajude a refletir sobre a sua prática. Vejamos o que diz uma das participantes do grupo.

[...] é...como primeiro ano eu até, às vezes, converso com outras pessoas que já tão é... dando aula há muito tempo e pergunto: "o problema sou eu ?" Eu tenho... eu chego a pensar que eu não tenho estratégia, que eu não tenho didática... eu cheguei até já pensar em desistir. Falei: "Não é possível! O problema sou eu não são as crianças." A minha amiga falou : " não C. !" (Ela já dá aula faz uns 5 anos) ela falou : "É o seu primeiro ano, todas crianças são novas na escola, elas nunca estudaram nessa escola, então você tem que esperar mais por alguns anos pra você ver mesmo se é você ou é a sala. Às vezes, você pegou uma sala muito agitada e o problema não é você, entendeu? Então é... tenta ler mais, procurar mais saber como é. lidar com as crianças dessa idade, mas não desista agora!"(P2 T)

Neste extrato a professora mais experiente ajuda a iniciante a refletir sobre a realidade e a não se culpabilizar. Há uma mensagem de incentivo e encorajamento para que ela siga no enfrentamento dos desafios que lhe são postos na sala de aula. Por outro lado, as iniciantes também destacaram situações em que o grupo acentuou e expôs ainda mais as fragilidades das iniciantes. Uma das queixas refere-se à falta de apoio das demais professoras em relação ao planejamento do semanário que a iniciante deve apresentar para o grupo, como parte da dinâmica em que cada professora daquele ano ou turma submete à apreciação das colegas e, posteriormente, da coordenadora do segmento.

3 A Relação com o Aluno - um Forte Estruturante da Ação Docente

A docência caracteriza-se, essencialmente, pelo ato de ensinar algo a alguém, o que supõe a interação entre aquele que ensina (professor) e aquele que aprende (aluno). Essa relação interativa que ocorre no processo de ensino e de aprendizagem oportuniza a aprendizagem não só por parte do aluno, mas também do professor, que numa relação dialética também aprende enquanto ensina.

Assim, o contato com o aluno, na escola e na sala de aula, permite ao professor iniciante reconhecer e interagir com a realidade escolar e com as questões que o envolvem. Permite ao professor rever conceitos aprendidos e buscar novas formas de atuação em função das situações vividas no dia a dia da sala de aula, conforme aponta a fala da P8M.

(...) a gente leva pra sala de aula esse conhecimento que falei da faculdade, Piaget, Emilia Ferreiro, tudo a gente vai levando, leva o conhecimento dos professores também. A gente vai usar a técnica dos professores, que os nossos professores usaram na sala de aula com a gente, na sala de aula com os alunos, coisas da nossa vida pessoal que influenciam na aprendizagem do aluno. Às vezes me pego falando coisas que a minha professora de primeiro ano falava pra mim: “olha eu tenho olhos nas costas” (Risos) e, sabe os alunos vão aceitando e você vê que está dando certo... Você vai utilizando até você se construir ali na sala de aula, não é só você dando aula né, você tem todo o conhecimento em volta...

Além dos conhecimentos acadêmicos, obtidos no curso de graduação, a P8M faz menção aos conhecimentos adquiridos na convivência e relação com seus professores, seja na graduação ou na educação básica, enfatizando o peso da interação entre professor e aluno na aquisição direta e indireta, formal e informal de conhecimentos, os quais, neste caso, servem de suporte no processo de constituição de sua identidade profissional.

Para Gatti (1996) a constituição da identidade profissional ocorre sob a influência de fatores internos e externos ao professor. Para a autora, a constituição identitária se dá pelo embate da subjetividade – forma como o indivíduo sente, vê e percebe o mundo e a profissão; e a objetividade – estruturas sociais que em diferentes tempos e lugares estabelecem políticas de identidade. Assim, a identidade profissional ancora-se em um tempo e em um espaço e se transforma nas e pelas relações sociais que o indivíduo estabelece na sua vida pessoal e profissional.

Ao interagir com o aluno, os professores se deparam com os desafios que cercam o processo de apropriação de conhecimentos por parte dos alunos e com as formas e estratégias próprias de cada um para aprender. As necessidades de aprendizagem dos alunos mobilizam a reflexão, por parte dos professores, acerca dos ritmos diferentes, das características e da história de cada aluno e os levam a buscar formas próprias de ensinar, de modo a conseguir êxito na aprendizagem, conforme sinalizam as falas a seguir:

Olha se aquele aluno não aprende de uma forma, ele não aprende da forma que seria o ideal, que seria o bom, ele aprende no método mecânico, você vai ensinar o método mecânico pra ele, se é isso ou dessa maneira que ele aprende, se é no BA BE BI BA BU BÃO que ele vai aprender, se funcionar pra ele o importante é que ele aprenda. Agora, se não deu certo, de repente dá de outro, então o importante é o desenvolvimento do aluno. E não tem essa de não assim, ai não pode isso, não porque isso aí é pecado, não é isso, não é bem assim... (P3M)

Nas situações concretas, os professores percebem que há certos conhecimentos que são adquiridos na prática. De acordo com Marcelo (2010) isso ocorre principalmente no primeiro ano de docência, quando os professores iniciantes estão em um processo de sobrevivência, descoberta, adaptação, aprendizagem e transição. São múltiplas aprendizagens que oscilam entre o choque da realidade e as descobertas da profissão. Alguns depoimentos das professoras iniciantes podem ilustrar este momento, no primeiro contato com as crianças:

Então eu cheguei lá sorridente, meus aluninhos, toda orgulhosa, três horas de viagem da minha casa até lá (...).Cheguei lá toda sorridente, quando eu vi aquela turma, e pior é que eles faziam assim, é com essa que a gente vai aprontar... Estava na cara deles sabe, essa é ótima pra gente aprontar (Risos). Mas no caso deles foi rebeldia, porque eles pensaram, é mais uma, mas uma que vai chegar aqui, vai gritar, vai colocar de castigo e nós não vamos pro parque e vai embora no outro dia [P2M era a oitava professora da turma em menos de um

ano]. Gente foi um sofrimento terrível, eu lembro, olha que terror: Lá no fundo [da sala] tinha as carteiras e os colchões de solteiro, eram doze colchões de solteiro, porque eram vinte e quatro crianças e eles dormiam de dois no colchão, um cheirando o pé do outro, então eles ficaram, tão felizes, eu prefiro acreditar que tenha sido isso, eles foram todos pro fundo da sala, cadeira caindo, eles se atropelando, parecia que o mundo estava acabando. (...) Eu chorei, chorei, eles pegaram e jogaram tudo (...) a intenção era jogar em mim (...) Eu achava que criança daquela idade [quatro e cinco anos] era tudo bebezinho, chuchuquinho, era muito tranquilo, eu fui com a certeza que eles iam ser bonzinhos, calminhos, tranquilinhos (...) (P2M)

Os relatos explicitam muito bem os desafios que os iniciantes enfrentam no exercício da docência, ao serem testados em sua autoridade, ao terem que contemplar a diversidade presente nas salas de aula e encontrar estratégias que mobilizem todos os alunos. Ao se depararem com estas situações, os professores se vêem frente ao inesperado. Surpreendem-se face às suas expectativas, ao imaginado, às suas representações sobre aluno (*eram tudo chuchuquinhos, bonzinhos, tranquilinhos*), sobre professor (*fazer uma aula que seja interessante*) e sobre a relação professor aluno. Os relatos mostram que ao terem que intervir nestas situações que consideram problemáticas, eles se sentiram despreparados. O que fazer? Como Agir?

Eles se reportam aos saberes da formação inicial e às concepções românticas formadas neste período. Reconhecem que a prática, o contato com os alunos, exige a construção de novos saberes e um repensar constante, para criar novas formas de atuar, conforme apontam as falas a seguir:

Então eu acho que a graduação deixa a gente muito sonhadora, eu acho que eu só descobri que eu queria ser professora depois, depois de um tempo, aí a gente fica sonhando com tantas coisas, um futuro feliz, as crianças perfeitas, a aula perfeita, que nem sempre a aula é perfeita, a gente, por mais que saia tudo certo, por mais que a gente consiga executar tudo que se propôs, os objetivos, que você fala caramba atingir os objetivos, você pode melhorar ainda mais, se amanhã ou depois você pega esse seu projeto e você aprimora, você executa com outro público você vai ver a necessidade que você tem, tem uma necessidade grande inclusive de você melhorar outras coisas, porque o que foi bom atingiu aquela criançada no ano anterior, não vai atingir essas, então eu preciso melhorar, incrementar, e trazer novidades porque eles são muito espertos, muito. (P2M)

O contato direto com os alunos e a relação que os professores estabelecem com eles em situações de ensino e de aprendizagem evidenciam o quanto as atitudes dos alunos frente às atividades propostas pelo professor podem gerar sentimentos ambíguos, ora de prazer ora de frustração e descontentamento:

Tem momentos que eu falo: "Nossa! Eles estão tão calmos. Tão fazendo atividade." Aí me dá o prazer, sabe? De quando a gente planeja a atividade e quando você vai executar, acontece exatamente daquele jeitinho que você queria. Você vê que eles tão curtindo fazer atividade. (P3T)

(...) eu fiquei muito frustrada porque eu comecei uma atividade que eu achei que ia ser um bela atividade, vai dar super certo e saiu uma droga. Aquilo acabou com meu dia, meu Deus eles acabaram comigo, porque eles não conseguiram fazer (...) É assim, a gente sabe, quando uma coisa dá certo você sai da escola feliz, quando não dá certo você sai triste de lá, e você sai querendo buscar, acertar, eu errei, de repente não fui eu que errei mas a atividade não chegou do jeito que eu queria que chegasse neles... (P5M)

De acordo com Vygotsky (1989;2007) a interação social é essencial para que ocorra a aprendizagem, uma vez que a aquisição do conhecimento é resultado de uma ação partilhada e do processo de mediação entre sujeitos. Essa interação permite a resignificação das ações dos sujeitos tanto do ponto de vista dos alunos como dos professores, que numa relação mútua modificam o outro e a si mesmos. A preocupação com as

atividades bem sucedidas revela o interesse dos professores em aprimorar os processos de mediação a fim de atingir as expectativas de aprendizagens dos seus alunos, os quais, a todo momento, pela forma como respondem as atividades e pelas suas atitudes, são o termômetro de que as ações propostas pela professora lograram êxito ou não.

A constituição da identidade profissional e a forma como ela ocorre, interfere diretamente nas relações que se estabelecem no contexto escolar e social. Vale ressaltar que a constituição da identidade docente, envolve, além dos modelos presentes na trajetória pessoal e social, os processos formativos adquiridos nos cursos de formação de professores e as discussões que neles se estabelecem; bem como a atividade docente realizada no dia a dia da escola, no contato com os alunos; as contradições e situações vividas na instituição escolar.

Outro aspecto a ser ressaltado acerca da importância da relação do professor com o aluno na constituição da profissionalidade docente é a resignificação dos conhecimentos ensinados. O processo de mediação supõe interação entre alunos e professores de forma direta e indireta, seja nas explicações, seja nas ações do professor perante aos alunos ou vice e versa.

A sinalização, na prática, por parte dos alunos, das situações e conteúdos aprendidos é recebida pelos professores com satisfação, como se tivessem cumprido o seu dever. Ao mesmo tempo, servem de ponto de reflexão sobre as formas de atuação profissional com os alunos no dia a dia da sala de aula, conforme apontam as falas a seguir:

Esses dias eu fui explicar uma atividade e sentei na mesa. Aí tô explicando a atividade daí o aluno virou e falou assim: “Pro, não pode sentar em cima da mesa. Lembra? A gente não pode, por que que você pode?” Falou assim pra mim. Falei: “Ah! Parabéns! Você foi o único que adivinhou. Era uma pegadinha. Queria ver quem tava prestando atenção na professora.” (risos) Aí levantei e falei: “Parabéns! Viu? Sozinho. Ele é o único que tava prestando atenção. Aí falei gente, olha só né? É aquilo. Você cobra uma coisa... como é que você cobra uma coisa e faz outra?” (P5T)

O professor, enquanto profissional do ensino, cuja especificidade é fazer com que o outro aprenda, é tido como referência para os alunos, que direta ou indiretamente, representam e expõem os conhecimentos aprendidos ao longo da sua escolarização por meio da verbalização ou de ações diárias, como no caso dos alunos que representam as professoras ou as corrigem em função do que lhes foi ensinado. Nota-se assim, que as interações e a relação que se estabelece entre professor e aluno na escola e na sala de aula não só revelam as formas com que o ensino e a aprendizagem ocorrem como também nos permite avançar na ideia de que a qualidade dessas relações é de grande importância não só para a reflexão acerca da prática pedagógica como também para os processos de constituição da identidade profissional docente.

Considerações Finais

Ainda há muito a se conhecer a respeito dos anos iniciais da docência, principalmente no que se refere às formas de constituição da profissionalidade docente frente às dificuldades postas por esse período, somados às condições de trabalho, aos valores e crenças da coletivo profissional, sem desconsiderar a dimensão coletiva e individual do desenvolvimento profissional. Olhar para o docente e sua forma de atuação profissional exige que sejam considerados os elementos subjetivos presentes na constituição da

docência. Requer ainda, a compreensão de que enquanto sujeito essencialmente social, o docente é afetado pela instabilidade e ambigüidade presentes nos ambientes de trabalho e na atividade profissional que realiza.

Um aspecto que ficou muito evidente na análise dos dados foi a importância do apoio pedagógico, afetivo, cognitivo aos professores iniciantes, seja pelos pares mais experientes, seja pelos gestores e coordenadores da escola. Os professores se ressentem de que, em geral, não contam com o suporte da direção ou da coordenação pedagógica, sentindo-se “órfãos” em momentos de dúvida ou de dificuldades na condução do trabalho de sala de aula. Esta é uma questão de política pública e de política institucional. Ainda que os estudos mostrem o importante papel dos gestores e dos coordenadores pedagógicos no sucesso da educação escolar, as medidas concretas para sua efetivação estão bem distantes. Embora, como defende Imbernón (2009) o trabalho coletivo na escola seja considerado um fator essencial no desenvolvimento do novo profissionalismo docente, o que se encontra efetivamente é o trabalho solitário nas escolas. A comunicação e interação entre os professores deveria ser prioridade dentro de cada instituição escolar, deveriam ser criados espaços que oportunizassem as trocas, que caminhassem na direção de trabalhos e projetos cooperativos ou colaborativos, que unissem em objetivos comuns as forças e ideias dos professores. Sabendo-se que as instituições mais bem desenvolvidas o são porque permitem e valorizam as trocas entre seus professores, reforça-se a questão: por que as escolas não estimulam as trocas? Por que não dão a devida atenção ao professor iniciante?

Referências

- GATTI, B. A., BARRETO, E. S. de S., ANDRÉ, M. E. D. de A. A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011
- GATTI, B. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.98, p.85-90, ago, 1996.
- GIGLIO, C. M. B. Cadernos de Residência Pedagógica: primeiro segmento do Ensino Fundamental. São Paulo, vol. 2, UNIFESP, 2007.
- LIBÂNEO, J. C. As práticas de organização e gestão da escola e a aprendizagem de professores e alunos. In: Presente! Revista de Educação, CEAP-Salvador (BA), 2009, jan/abr., 2009.
- MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. In: Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisas sobre Formação de Professores. Vol. 3, n. 03, ago-dez. 2010.
- MARCELO GARCIA Políticas de inserción em la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Documentos PREAL. Março, 2011.
- MARIANO, André Luis Sena. A Pesquisa sobre o professor iniciante e o processo de aprendizagem profissional: algumas características. 2005. Disponível em <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 11 jul. 2007.
- ANPED - Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 11 jul. 2007.

- MORGADO, J. C. (2011). Identidade e profissionalidade docente: Sentidos e (im)possibilidades. Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação, vol.19, n° 73, pp.793-811.
- OCDE. (2006). Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Editora Moderna, 2006.
- PAPI, S. e MARTINS, P. L. Professores Iniciantes: as pesquisas e suas bases teórico-metodológicas. Linhas Críticas, v. 15, n. 29, 251-269, 2010
- PLACCO, V. M. de S.; SOUZA, V. L. T.O.; ALMEIDA, L. R. de. Coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. Estudos & Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita, 2010, p. 227-287. Disponível em www.fvc.org.br/pdf/coordenador-apresentacao.pdf <acesso 15/10/2012.
- POLONIA, Ana da C. e DESSEN, Maria A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. Revista Psicologia Escolar e Educacional, Brasília-DF, vol 09, no. 2, 2005.
- ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente: o tempo e o modo de uma transformação. Texto apresentado no X CEPFE, Águas de Lindóia, 2010.
- SARTI, Flávia Medeiros. Parceria Intergeracional e formação docente, Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 25, no 2, pp. 15-43. Ago/2009.
- VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1989.
- VYGOTSKI, L. S.A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 2007.
- WELLER, W. (2010). Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: Aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método in. Weller, Wivian & Pfaff, Nicolle (Orgs). Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: Teoria e prática (pp.241-260). Petrópolis: Vozes.
- WEREBE, M.J.G.; NADEL-BRULFERT, J. (orgs). Henri Wallon. São Paulo: Ática, 1986
- ZANELLA, A.V. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Psicologia & Sociedade; 17 (2): 99-104; mai/ago. 2005.

A condição docente: o caso de quatro professores de matemática em início de carreira

Adair Mendes Nacarato⁵⁷

Resumo

Este trabalho refere-se a uma pesquisa realizada no período 2010-2012 que teve como foco a constituição profissional do professor de matemática. Foi realizado um estudo longitudinal com quatro professores do estado de São Paulo/Brasil, em início de carreira (três professoras e um professor). Para a produção de dados, foram utilizados dois instrumentos que se articulam metodologicamente: a entrevista narrativa e os grupos de discussão. Cada professor passou por duas entrevistas narrativas e participou de cinco grupos de discussão. Nas entrevistas narrativas os professores puderam falar de suas trajetórias de formação, dos desafios e dificuldades enfrentadas e das conquistas até chegar ao ensino superior, como vêm enfrentando os desafios da prática docente e as formas encontradas para buscar o desenvolvimento profissional. Nos grupos de discussão eles narraram, discutiram e refletiram sobre os principais problemas que enfrentam nos cotidianos escolares, dado o estigma que os marca: professores em início de carreira. O referencial teórico apoiou-se nos estudos histórico-culturais e gêneros profissionais (Yves Clot; René Amigues; Daniel Faïta; Anna Rachel Machado), entremeados pelos gêneros discursivos (Mikhail Bakhtin), pela condição docente (Tenti Fanfani) e pelas transformações no mundo do trabalho (Dalila Oliveira). A análise centrou-se no início da carreira docente e as condições de trabalho docente. Os professores narraram as dificuldades enfrentadas no início de carreira: a condição de professor eventual que exige dar aula de qualquer disciplina; a instabilidade profissional, visto que eles são desligados dos sistemas de ensino a cada final de ano e, só retornando no início do ano seguinte, se obtiverem boa classificação no processo seletivo que é realizado anualmente; a falta de apoio nas escolas e a descrença nas suas capacidades como professores, por parte dos colegas e gestores; a falta de formação continuada, principalmente para lidar com os casos de inclusão. Cabe a eles próprios buscarem formas de lidar com a complexidade que enfrentam na profissão. Dessa forma, pode-se dizer que as condições que eles enfrentam não condizem com as necessidades da atividade docente, o que traz sérias implicações para as constituições de suas identidades e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento profissional. Ou eles resistem e criam táticas de sobrevivência na profissão, ou dela desistem. Nessa perspectiva, os resultados dessa pesquisa corroboram outras que evidenciam o quanto as transformações no mundo do trabalho têm interferências diretas no trabalho docente e que este não pode ser analisado sem levar em consideração as transformações na sociedade e no próprio sistema educativo, as quais colocam em crise as identidades coletivas dos professores e o gênero profissional.

Palavras-chave: constituição profissional; professor de matemática; início de carreira; trabalho docente; desenvolvimento profissional.

⁵⁷ Universidade São Francisco

Introdução

Este trabalho insere-se numa pesquisa mais ampla, com apoio financeiro do CNPq, que visou analisar a constituição profissional do professor de matemática. Foi realizado um estudo longitudinal, durante três anos (2010-2012) com quatro professores (três professoras: Flávia, Kátia e Nívea; e um professor: Alex) em início de carreira.

Desde início da pesquisa já começaram a se evidenciar as condições de trabalho desses professores: sem turmas específicas, eles atuavam como professores substitutos na rede estadual de São Paulo/Brasil, ou na rede do município de Itatiba/SP. Dessa forma, esse passou a ser o foco central da pesquisa.

O presente texto está organizado em três seções: inicialmente trago algumas reflexões teóricas sobre a condição docente, apontando para algumas transformações no mundo do trabalho; em seguida apresento os procedimentos metodológicos da pesquisa; e, na última seção, apresento os quatro casos dos professores e suas condições de trabalho. Finalizando apresento algumas considerações sobre essas condições.

A condição docente: algumas reflexões teóricas

A temática desta pesquisa aproxima-se, no campo educacional, das discussões sobre o trabalho docente. Na maioria delas, encontram-se referências aos estudos de Tardif & Lessard (2005). Esses autores, numa abordagem sociológica, descartam a ideia de que o ensino é visto como uma ocupação secundária e defendem que “o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho” (Tardif & Lessard, 2005, p. 17). Para a defesa dessa tese, eles analisam as transformações ocorridas com o trabalho e destacam que as profissões que têm seres humanos como “objeto de trabalho” vêm ganhando *status*. Isso porque o trabalho docente é visto como “trabalho interativo” e “o trabalho interativo parece um dos principais vetores de transformação atuais da organização socioeconômica das sociedades modernas avançadas” (p. 20). O trabalho do professor se apoia nas interações que este estabelece com os alunos e os demais atores escolares. No entanto, “o estudo da docência entendida como um trabalho continua negligenciado” (p. 23), e as pesquisas sobre esse tipo de atividade, na maioria das vezes, são realizadas a partir de abstrações.

Compreender as condições concretas nas quais ocorre a atividade do professor implica compreender a nova organização da escola e do trabalho escolar. Para Oliveira (2007, pp.356-357), tal organização é decorrente das reformas implantadas nos últimos anos.

Essa nova organização escolar reflete um modelo de regulação educativa, produto de novas articulações entre as demandas globais e as respostas locais. Por meio da descentralização administrativa, financeira e pedagógica, as escolas têm adquirido maior flexibilidade e autonomia, mas também têm respondido a uma demanda crescente de atividades e responsabilidades. A autonomia da escola resulta também em maior autonomia dos envolvidos, em especial, os professores. Esse modelo regulatório tem levado à intensificação e auto-intensificação do trabalho (Hargreaves, 1998), por meio da mobilização da subjetividade dos trabalhadores (Ball, 2002), que se sentem auto-responsabilizados por suas tarefas, seu desempenho, sua formação e atualização e até mesmo pelo sucesso ou fracasso do aluno ou da escola.

Como analisa a autora, essa autonomia atribuída aos professores vem implicando a assunção de tarefas que extrapolam as atividades em sala de aula: participação em reuniões pedagógicas e da gestão escolar, planejamento pedagógico, atendimento a alunos de inclusão, aulas de reforço, preparação dos alunos para as avaliações externas, dentre outras. Portanto, trata-se de uma autonomia prescrita, e não da almejada pelos professores, aquela que foi objeto de lutas históricas. Assim, a aparente autonomia para decidir sobre o seu trabalho do dia a dia tem custado muito aos professores. “É como se os trabalhadores docentes tivessem que pagar o preço por esta autonomia conquistada, já que é resultante de suas lutas” (Oliveira, 2007, p. 369). Os professores pagam a conquista da autonomia com a intensificação do trabalho docente, o qual é controlado e regulado pelos diferentes sistemas públicos, principalmente pela cultura avaliativa que atualmente predomina no sistema educacional.

Outra perspectiva interessante de análise do trabalho docente vem do campo da ergonomia, originária do contexto francês. No início da década de 1970, a ergonomia veio a se fortalecer, e os trabalhadores passaram a contestar os modelos taylorista e fordista de organização do trabalho. As pesquisas demonstraram “como o objetivo taylorista de se prescrever as tarefas dos trabalhadores em seus mínimos detalhes era totalmente inexecutável, dada a inevitável distância entre a prescrição e a atividade real do trabalhador” (Machado, 2007, p.86).

O trabalho docente é mediado pelo gênero da atividade profissional, ou seja, por um conjunto de normas e prescrições que constroem a realidade da atividade docente. Clot (2006, p. 97) analisa a tríade segundo a qual a atividade docente está dirigida: “atividade dirigida pelo sujeito, para o objeto e para a atividade dos outros, com a mediação do gênero”. Cada um dos polos dessa tríade traz em si conflitos, contradições. “A atividade real de trabalho consiste em ultrapassar as condições existentes no interior desses três pólos de determinação, bem como entre eles. É preciso partir da análise dos obstáculos da atividade dirigida e buscar compreender como os sujeitos tentam escapar a esse empecilho”. (p. 99). Na sua análise, o autor considera que a atividade precisa incorporar o não realizado também. Segundo ele:

a atividade deixou de estar limitada ao que se faz. O que não está feito, o que se pretendia fazer, o que deveria ser feito, o que teria sido possível fazer, o que deve ser feito e mesmo o que se faz sem querer fazer, é acolhido na análise da atividade, esclarecendo seus conflitos. O realizado deixou de ser monopólio do real. O possível e o impossível fazem parte do real. (Clot, 2010, p. 149).

Tal perspectiva torna complexa, sem dúvida, a pesquisa sobre a atividade profissional do professor, que extrapola aquilo que acontece na sala de aula. Não basta apenas considerar que o professor precisa dedicar um tempo fora da sala de aula para planejar, corrigir trabalhos de alunos, preparar avaliações, participar de reuniões pedagógicas, atender alunos e pais. No âmbito da atividade, há que atentar para todos os aspectos apontados pelo autor. “As atividades do professor se realizam, portanto, em um espaço já organizado [...] não definido por ele próprio, mas *imposto* por uma organização que pode ser *oficial*, e advir, por exemplo, do projeto do estabelecimento escolar, ou *oficiosa*, mas igualmente efetiva, como os *conselhos de classe*. (Souza-e-Silva, 2004, p. 89-90, grifos da autora). Nessa mesma perspectiva, Amigues (2004) considera ser o trabalho do professor uma atividade dirigida aos alunos, à instituição que o emprega, aos pais e aos demais profissionais da escola. Trata-se, pois, de uma atividade coletiva. Se, por um lado, ele recebe prescrições advindas dos diferentes sistemas de ensino, por outro, ele também se autoprescreve tarefas; sua atividade é ao mesmo tempo regulada, mas também de invenções de soluções.

Machado (2007) complementa essas ideias, destacando que o trabalho do professor vai além da sala de aula, incluindo o planejamento e a avaliação. Essa autora amplia a tríade proposta por Yves Clot e acrescenta, dentre outros elementos, os artefatos simbólicos ou materiais, os quais são indispensáveis para o desenvolvimento pleno do trabalho do professor, com efeitos positivos para si mesmo. Tais artefatos – que se poderão tornar em instrumentos – são necessários para que o professor: a) reelabore, em seu planejamento, as prescrições, readaptando-as ao seu contexto e ao perfil dos alunos; b) organize as formas de agir, de acordo com cada momento da sua atividade em sala de aula; c) aproprie-se de artefatos, “transformando-os em instrumentos *por si e para si*, quando os considera úteis e necessários para seu agir” (Machado, 2007, p. 94, grifos da autora); d) selecione os instrumentos adequados a cada situação; e) utilize os modelos de agir construídos pelo coletivo dos professores; e f) encontre soluções para os conflitos que surgem na sua atividade.

Destaca-se, ainda, na abordagem desses autores, o conceito de gênero (na perspectiva de Mikail Bakhtin) profissional. Clot (2010, p. 119, grifos do autor) aponta que, entre a atividade prescrita e a real, há o gênero social do ofício, o gênero profissional, isto é, “as “obrigações” compartilhadas pelos que trabalham, para conseguir trabalhar, frequentemente, apesar de todos os obstáculos e, às vezes, apesar da organização prescrita do trabalho”.

No caso específico da atividade docente, esta se insere na própria história da formação docente e está sujeita, a cada momento histórico, às condições de trabalho impostas a esse grupo profissional, quase sempre emanadas dos sistemas de ensino e das políticas públicas. Nas últimas décadas, essas políticas vêm provocando a intensificação da atividade profissional do professor.

O gênero da atividade docente é conhecido desde o ingresso do sujeito nos processos de escolarização. As formas de agir e de conduzir uma sala de aula são apropriadas ao longo das trajetórias estudantis. A escola é uma esfera de circulação de discursos pedagógicos (Bakhtin, 2003), os quais vão sendo apropriados e ressignificados pelos diferentes atores escolares.

O que se questiona é até que ponto muitas dessas práticas são naturalizadas e raramente se tornam objetos de reflexão pelos professores. O que, de fato, constitui a atividade profissional do professor? Quais estilos profissionais caracterizam essa atividade? Em quais condições essa atividade ocorre? O que caracteriza a profissão docente?

Autores como Lüdke e Boing (2004, 2007) e Tenti Fanfani (2007), dentre outros, ao analisarem as condições da profissionalização docente, consideram que essa discussão não pode ser dissociada da análise das transformações na sociedade e no próprio sistema educativo, que colocam em crise as identidades coletivas dos professores. Para Tenti Fanfani (2007, p. 336):

Existen una serie de câmbios sociales que, junto con las transformaciones acontecidas en los sistemas educativos, interpelan el trabajo de maestros y profesores de educación básica. Estas transformaciones constituyen el telón de fondo sobre el que se desenvuelve la lucha por la renovación de la identidad docente.

Nessa mesma perspectiva, Lüdke e Boing (2007, p.1189) alertam:

o trabalho docente não pode ser pensado isoladamente, fora das transformações que estão ocorrendo também em outros setores socioeconômicos. O problema de a escola pública estar sendo ou deixando de ser pública não é fato isolado. Algo semelhante está se passando com as diversas instituições e serviços públicos. O

fenômeno tem a ver com as mudanças no mundo do trabalho e emprego, que tentam submeter também os servidores públicos a um tipo de gestão inspirado na lógica de mercado. Regulação, controle e avaliação por competências não são exclusivos do trabalho docente, embora se tornem duplamente problemáticos quando aplicados a ele.

Essas transformações vêm afetando diretamente a constituição da identidade profissional dos professores e de outros grupos ocupacionais. Mas a docência vem sofrendo mais com essas transformações. Como analisam Lüdke e Boing (2004, p. 1168), isso é decorrente do fato de que

dentro do magistério a questão da identidade sempre sofreu as injunções decorrentes de uma certa fragilidade, própria de um grupo cuja função não parece tão específica aos olhos da sociedade, especialmente no caso dos professores do ensino elementar, a ponto de levar certos adultos a pensarem que qualquer um deles pode exercê-la. [...] também concorre para essa fragilidade, assim como o crescente número de mulheres, o que alguns autores consideram um traço das ocupações mais fracas, ou, no máximo, semiprofissões.

Vale, ainda, ressaltar, como uma questão específica do contexto do estado de São Paulo, que o estudante de graduação assume aulas em caráter eventual, para qualquer disciplina, independentemente da licenciatura que esteja cursando. Isso também o coloca em confronto com o repertório de saberes que caracterizam os diferentes grupos ocupacionais. O que é preciso conhecer para ser professor? Quais são os saberes inerentes à atividade docente? Essas são questões de pouca relevância para as políticas públicas em educação.

Para Lüdke e Boing (2007, p. 1193, grifos dos autores), a ergonomia, no campo da educação, visa “à eficácia do próprio trabalho, desvendando aspectos decisivos do ‘saber-ensinar-bem’ e da própria transmissão desse saber na formação inicial. Mesmo em condições frágeis, o professor pode obter êxito em algum aspecto do seu trabalho que merece ser estudado”. Há sempre a possibilidade de invenção, de criação.

Procedimentos metodológicos da pesquisa

A pesquisa iniciou-se em 2010 e foi concluída em dezembro de 2012 e contou com a colaboração dos professores Alex, Flávia, Kátia e Nívea.

O material empírico foi produzido utilizando-se dos recursos metodológicos da entrevista narrativa e dos grupos de reflexão. Foram realizadas duas entrevistas narrativas individuais com cada um dos colaboradores. A primeira delas (início de 2010), sob a abordagem da narrativa autobiográfica (SCHÜTZE, 2010), tinha como objetivo obter dados da história de vida e de formação desses professores, pois eu partia da hipótese de que o professor, nos seus primeiros anos de docência, reproduz práticas que vivenciou como aluno. A segunda entrevista com eles foi realizada ao final de 2011 e visava a provocar reflexões sobre os dados já obtidos durante os anos de 2010 e 2011 nos grupos de discussão, bem como captar quais os sentidos que esses professores atribuíam ao ofício docente, após todas as dificuldades e os enfrentamentos pelos quais tinham passado. Ou, quem sabe, possibilitar novas reconstruções das experiências vividas e novas projeções para o futuro profissional.

Entre uma entrevista e outra, o contato com os professores foi por meio de encontros do grupo para discussão de temáticas que faziam parte de seus cotidianos profissionais. Os grupos de discussão (Weller,

2006), como método de pesquisa, vêm das pesquisas sociais, especialmente aquelas que trabalham com jovens. No entanto, alguns pesquisadores vêm utilizando esse método em pesquisas de formação docente, com as devidas adaptações, uma vez que os professores pertencem a um grupo típico de profissionais, com interesses, tensões e problemáticas comuns. Fazem parte de um gênero profissional (Clot, 2010). Assim, o grupo passa a constituir um espaço onde os professores podem falar de seus problemas, de suas experiências, das inseguranças. Foram realizados cinco grupos de discussão. Neles, tivemos “conversações densas” (Cochran-Smith & Lytle, 2002), discussões norteadas por questões postas por mim ou que emergiram das próprias discussões – em encontros anteriores ou durante o próprio encontro.

Nesse movimento vivido pelo grupo, a posição do colega, do outro que me vê do seu ponto de vista, é que possibilita a tomada de consciência de minha própria identidade. Os discursos que circulam num grupo possibilitam novas apropriações, novas formas de conceber a profissão docente. Assim, esses professores levavam para o grupo não apenas suas palavras, mas as dos pares, os discursos pedagógicos que circulam nas escolas e que são peculiares à atividade docente. Nessa troca, novos discursos são produzidos, novas reelaborações são engendradas. Como afirma Bakhtin (2003, p. 294-295), cada enunciado nosso “é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de apercentabilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos”. Foram realizados cinco encontros do grupo de discussão.

A condição docente do professor em início de carreira

Os quatro professores colaboradores desta pesquisa são licenciados em matemática pela Universidade São Francisco – instituição privada de ensino superior. Eles têm em comum:

- todos são de famílias de baixo poder aquisitivo e só conseguiram cursar a licenciatura por terem recebido bolsas de estudo;
- todos iniciaram a profissão como professores eventuais. Trata-se de uma categoria profissional existente nas redes de ensino de alguns municípios e estados brasileiros. Cada escola tem um cadastro de docentes disponíveis para assumirem aulas e, no caso de ausências de professores, aqueles inscritos são chamados para substituírem. O problema é que na maioria das vezes o professor eventual é chamado para cobrir faltas de colegas em qualquer disciplina e não naquela para a qual ele está se formando ou é formado. O depoimento de Alex ilustra essa situação:

Você vai pra escola e substitui todas as matérias. Não é específico só em Matemática. Muitas vezes, eu tinha lá duas aulas de Matemática, mas a escola me colocava pra substituir Inglês, que tinha oito aulas. Então você não escolhe. Eles ligam para você, mas nem avisam a matéria para a qual vocês está indo substituir. Você chega à escola e ouve: “entra em tal sala”. E, se você quiser saber a disciplina, você tem que perguntar. Se você não perguntar, você vai entrar na sala e não vai saber nem o que está se tratando ali.

- todos atuaram como professores de classes de reforço em matemática. São classes organizadas com alunos que apresentam defasagens conceituais e frequentam aulas no contraturno do horário regular. Muitas vezes essas classes são organizadas com alunos de diferentes séries.

Os estudos sobre os professores iniciantes na carreira apontam que a eles são atribuídas as turmas mais difíceis – no caso, todos trabalharam com turmas de reforço. Daí já cabe um primeiro questionamento: qual o repertório de saberes que esses professores tinham que lhes possibilitava trabalhar com alunos que apresentam algum tipo de dificuldade? Além disso, o que mais marcou esses professores foi a forma como essas turmas eram organizadas, o descaso de algumas escolas com elas e, principalmente o desinteresse dos alunos. Por exemplo, na turma de Flávia, os alunos não compareciam às aulas.

As aulas foram atribuídas a mim e eu peguei. Eu estou na escola desde o primeiro dia. Só que os alunos não vão. [...] o projeto no papel pode estar muito bonito, mas na prática não funciona. [...] eu me vejo um nada, porque não sirvo para nada. Só vou lá para assinar o ponto. [...] Eu faço outras coisas, porque eu tenho que ficar lá. Eu tenho que ficar senão ganho falta.

No entanto, para eles o mais marcante é a insegurança, a instabilidade profissional. Ao final de cada ano, eles são desligados e só voltam a ter aulas no início do ano seguinte, após se submeterem a provas de processos seletivos. Assim, no mês de janeiro, todos estão desempregados. Em fevereiro, se conseguirem assumir classes, eles voltam para as salas de aula. Tanto nas redes municipais quanto na estadual, a atribuição de aula ao professor não efetivo é feita com base na classificação do processo seletivo – uma prova de conhecimentos específicos e pedagógicos realizada ao final de cada ano. O problema é que, se o professor, naquele ano, estiver com uma carga grande de aulas, não tem tempo para estudar e, conseqüentemente não vai bem nessas provas, quase sempre conteudistas, o que o coloca em classificações nada favoráveis no ano seguinte. Assim, pode ocorrer de, no início do ano seguinte só conseguir aulas lá pelo mês de março ou abril. Fica-se, assim, um tempo, sem vínculo profissional e sem remuneração.

Flávia, por exemplo, quando questionada sobre o seu desligamento no final do ano, assim se posicionou:

É ruim, por que agora você não sabe como vai ser o ano que vem. Eu sei que eu vou trabalhar porque faltam professores, mas quando eu vou ter uma sala minha, eu não sei. Enquanto eu não conseguir passar no concurso é essa instabilidade todo final de ano, mesmo no estado, enquanto eu não for efetivada. Fazemos a prova o final do ano, se for bem na prova, passamos tranquila, agora se você for mal, fica na expectativa.

Na rede estadual, a situação não é diferente, conforme declarou Nívea naquela época: “O professor voltou dia 30, então no mês dezembro eu vou receber o quê? Por 4 aulas por semana só! Trabalhei o ano todo!”. Isso significa não receber salário nos meses de janeiro e fevereiro.

Essa era a situação de instabilidade de Nívea ao final desse ano. Quando lhe questionei na segunda entrevista se ela se sentia realizada na profissão, me respondeu: “Olha, era realmente o que eu quero. A única coisa que me deixa indignada é o salário. Você sabe o quanto a gente trabalha, principalmente em casa. Chegar à escola e dar aula é fácil, porque tudo foi preparado em casa”. No entanto, logo em seguida complementa que a questão salarial da profissão a tem feito rever sua permanência no magistério:

E tudo isto me leva sim a pensar em mudar de profissão. Mas não porque não goste desta profissão, mas por causa do salário. A gente sabe que tem muitos colegas que não preparam nada em casa, chega à sala e não sabe nem o que estão fazendo ali e recebem normalmente. Eu penso assim. A partir do momento que eu não acreditar na educação não tem motivo algum para eu continuar na educação. Concorda? Então isto me deixa indignada e revoltada ao mesmo tempo.

Alex, em 2011 e 2012, estava numa situação mais confortável, visto estar ocupando um cargo designado, como diretor de ensino e, portanto, não vivia mais o desconforto das colegas. Em 2012 ele se afastou totalmente da sala de aula, visto que o cargo lhe cobrava horas extras de trabalho, o que acabava comprometendo seus horários na escola. No entanto, conforme declarou ao final do ano, estava com muito desejo de voltar a ser apenas professor, pois é uma atividade que o realiza mais profissionalmente. Quando questionado sobre suas funções, assim se declarou:

Bom e ruim ao mesmo tempo. Bom porque consigo ver o que está acontecendo no setor, e ruim porque nem sempre se consegue fazer o que gosta, pois existe a barreira do professor e dos superiores. Tive alguns retornos dos professores, mas também muitos questionamentos e pessimismo. Fizemos contratações de professores e eliminamos os bônus dos professores efetivos, isso gerou transtornos. Os cargos políticos prejudicam muito no desenvolvimento das crianças, pois os professores mais velhos das creches resistem às novas ordens e omitem mudar as formas de trabalho.

Kátia, pela própria instabilidade profissional, já transitou por diferentes escolas do município e tem uma avaliação crítica sobre elas: “*Pelas várias escolas pelas quais passei, percebi que a grande maioria não funciona bem; as que andam em conformidade são as que mantem a mesma linguagem e os objetivos estão relacionados entre a direção, os professores e a comunidade*”. Ou seja, são aquelas escolas em que há um trabalho coletivo – aspecto que é bastante destacado pelos professores, principalmente no que diz respeito aos critérios para aprovação ou não do aluno.

Aquele que te olha feio porque você deixou aluno de recuperação e ele não deixou. Eu não sei como foi esse ano na Prefeitura. Porque o outro ano em que eu dei aula eu reclamei que no fim do ano tem que passar todo mundo, eu fico doida com isso, porque o aluno que não faz nada o ano inteiro é o péssimo aluno, não é o que não sabe, que tem dificuldade, é aquele que não quer fazer, não quer participar... não quer! (Kátia).

Como o aluno vai bem, em Geografia e não vai bem em História e Português? fala pra mim. Não tem lógica, gente. Eu falo é muita incoerência você pega a ficha, o espelho e vai passar a nota você vê que não tem lógica. A aluna tira 7 de Geografia e tira quatro, três e meio de Português, quatro de História. Não são disciplinas que envolvem leitura, interpretação? Tudo bem, matemática a gente releva porque a matemática já é chata e já vem com aquela convicção de que é difícil, que não sabe, quer dizer, já vem com isso, ele já vem meio que armado pra cima da gente, você tem que falar: “calma, eu sou da paz!” (Flávia)

Os professores também se ressentem da ausência de formações continuadas na rede que contribuam, de fato, para o seu cotidiano em sala de aula.

Para mim essa formação [oferecida ao longo do ano] não valeu de nada, pra falar que eu não aproveitei nada, acrescentou num exercício que o A. [o formador] mostrou lá sobre mmc que eu achei muito interessante, através da geometria. Eu achei muito legal o aluno resolver pela visualização. E uma outra aula que ele deu de informática que eu achei legal também, porém, pra mim não serviu de nada porque a informática era em horário contrário das minhas aulas, logo, pra mim não acrescentou nada, nada.

Eles destacam também os desafios frente ao trabalho com inclusão. Num curso como o de matemática, discussões sobre inclusão não fazem parte das disciplinas; o pouco espaço que existe, muitas vezes, é nas aulas de estágio supervisionado. Mas não há um trabalho de formação para enfrentamento dessa realidade.

Agora na minha sala de 6º ano eu tenho duas inclusões e a sala tem 12 alunos, eu me sinto muito mal dar aula numa sala onde tem duas crianças de inclusão porque eu sinto que eu não dou conta de fazer o que eles

precisam, a atenção que eu tenho que dar para esses dois. Porque enquanto eu estou com eles, tem que ser bem devagar, bem direcionado, a sala está pegando fogo com 10, com os dois eu estou lá. Os 10 estão pegando fogo. Se eu dou conta dos 10, do exercício, falando, eles estão fazendo, estão questionando, mas aqueles dois coitados totalmente sem entender nada. A aluna que eu tenho no 7º ano ela é auditiva. A deficiência dela é auditiva, então usa aparelho. Ela olha para você, ela senta na primeira carteira, então ela consegue. (Flávia)

Apesar das dificuldades e da instabilidade profissional, Flávia sente-se realizada na profissão, embora julgue que ainda falta muita coisa nos contextos das escolas e nas formas de gestão. Destaca algumas delas:

o apoio de colegas e direção das escolas. Porque não adianta nada você fazer um trabalho, não que eu queira receber elogio, por que não espero isso de ninguém. Mas as pessoas têm que saber reconhecer seu trabalho. [...] há questões referentes aos alunos, porque eles estão ali também sujeitos ao que iremos proporcionar. Eles dançam conforme a música. Não adianta eu cobrá-los de um lado e outro professor abrir as pernas de outro. É como sempre falo, eu sou brava e sem educação. Dependendo da sala que eu entro, a educação fica do lado de fora. Eu falo para eles: eu sou do jeitinho que eles gostam de ser tratados. Tem alunos bons que estão sendo prejudicados. Penso que não é expulsar o aluno, ficar dando advertência também não resolve, mas acho que chamar para conversa, pais junto com o professor. Qual é o problema, é com o quê? Português, Matemática, História, qual a sua dificuldade? Não adianta, se você mudar o aluno de período, o problema vai mudar de período, se você mudar o aluno de escola, você vai mudar o problema de escola. Então mudar não resolve, eu não posso expulsá-los.

Embora esse depoimento de Flávia possa revelar intolerância ou pouca educação de sua parte, é importante destacar que ela se sai muito bem em sala de aula, principalmente quando trabalha em escolas consideradas difíceis. Diria que ela vive, ainda, a fase da “descoberta”, segundo Huberman (1995). De um lado, a realização com a profissão, a possibilidade de ter uma atividade profissional de maior *status*. De outro, com as parcerias que estabeleceu ainda na época da graduação, principalmente por residir em uma cidade de pequeno porte e com por ter um contato mais tranquilo com os amigos, ela vai encontrando seu próprio caminho profissional. Vai se identificando com a docência e se sentindo valorizada, obtendo o respeito dos alunos e dos demais atores da escola, num estilo singular de ser e estar na profissão docente. Seu jeito “durão” de ser, na verdade, traz toda uma história de sensibilidade de quem vem de uma trajetória de dificuldades e superações, mas sempre com apoio da família, mesmo quando os pais se separaram. Talvez, por conta desse apoio, ela tanto preze o fato de ser necessário colocar os pais como corresponsáveis pela escolarização dos filhos.

Kátia até então não teve sucesso com a escola pública. Em 2012, quando conseguiu aulas numa escola considerada boa, não teve nem tempo para comparecer à escola, pois logo foi avisada por telefone, que havia ocorrido um erro na sua atribuição de aula, e aquelas aulas já eram de outro professor. Com isso, ela perdeu a sua vez na escala de escolha e teve que assumir um projeto de jogos na escola de tempo integral. Foi uma experiência dramática para ela, de total decepção. A secretaria de educação escolheu algumas escolas como piloto para o projeto de tempo integral. A escola na qual ela atuou não tinha espaço físico para as aulas no contra turno; usavam um galpão da igreja do bairro, com telhas de Brasilite e muito quente; todos os alunos e professores ocupavam o mesmo espaço, com muito barulho e sem condições de trabalho. Não houve compra de material, cabendo a ela providenciar todos os jogos que iria usar ao longo

do ano. Os alunos se envolviam nas atividades que ela propunha, mas ela avalia que pouco conseguiu, se decepcionando frente às expectativas que tinha.

Em síntese, quais os principais problemas que esses professores relatam ter enfrentado: a instabilidade profissional; os baixos salários; ausência de formações continuadas, principalmente para lidar com a inclusão; falta de trabalho coletivo nas escolas; ter que assumir classes e escolas difíceis; falta de apoio dos gestores; espaços inadequados para o trabalho e falta de material para o desenvolvimento das aulas.

Algumas reflexões para finalizar

Os depoimentos apresentados anteriormente sinalizam o quanto a atividade desses professores tem perdido o sentido, ou seja, “não permite mais a realização das metas vitais e dos valores que o sujeito extrai de todos os domínios da vida em que sua existência está envolvida, inclusive o trabalho” (Clot, 2006, pp. 72-73). Se o professor duvida do valor do seu trabalho, dos valores que vêm de suas histórias pessoais, de suas trajetórias de formação, aqueles que ele sonhou colocar em prática, isso traz comprometimentos subjetivos. Segundo o autor, essa exclusão de valores

transforma então o trabalho em “fusível” na corrente de trocas que o sujeito mantém com o mundo dos outros e o seu próprio. Ele pode “conter” por certo tempo em sua vida profissional essa desvitalização. Mas, na maioria das vezes, quando essa vida profissional desaparece do horizonte pessoal [...] as outras atividades habituais só asseguram uma “compensação” à custa de uma alienação complementar. (Ibidem, p. 73, grifos do autor).

Talvez seja por isso que muitos professores se mantêm na profissão totalmente alienados. Essa alienação foi destacada pelos quatro professores desta pesquisa. Práticas de controle do trabalho docente ou são naturalizadas, sem questionamento por parte dos professores, ou são ignoradas, pois as prescrições vindas externamente à escola nem sempre são levadas em consideração, nem seu cumprimento é efetivamente cobrado do professor.

Outro aspecto a ser destacado refere-se à tríade discutida por Clot (2006), pois, segundo ele, quando um dos polos da tríade se desestrutura, em decorrência dos empecilhos e constrangimentos pelos quais o professor passa, este se desestabiliza, o que gera as patologias do trabalho. Se o professor é efetivo e tem estabilidade, ele acaba se afastando de sala de aula para tratamento de saúde; se é contratado em caráter de substituição, ele começa a avaliar se vale a pena investir numa profissão que não lhe dá valor. Assim declarou Kátia, em um de nossos encontros: “*Eu ainda não sei se serei professora por muito tempo*”. Nesse sentido, parece claro que esses professores estão na fase da sobrevivência no magistério e, se não encontrarem sentido naquilo que fazem, a tendência será abandonar a profissão. Se encontrarem, eles passarão para a fase da descoberta, das realizações. Ao se assumirem como profissionais, passam a ter outra relação com os pares, com os professores mais experientes e, até mesmo, a contestar práticas usuais na escola, tal como analisado por Faïta (2004).

Vê-se, assim, que são muitas as tensões pelas quais os professores passam no cotidiano escolar. O papel central do professor está nas relações com os alunos, embora muitas outras atribuições lhe sejam feitas. Essas relações, como analisam Tardif & Lessard (2005, p. 159), podem tanto ser enriquecedoras.

Os professores investem muito, emocionalmente falando, em seu trabalho: trata-se de um trabalho emocional, “consumidor” de uma boa dose de energia afetiva, e decorrente da natureza interpessoal das relações

professor/alunos. Na verdade, dificilmente os professores podem ensinar, se os alunos não “gostarem” deles ou, pelo menos, não os respeitarem. Desse modo, suscitar esse sentimento dos alunos é uma parte importante do trabalho. (grifos dos autores).

Eis a questão que fica, no caso dos quatro professores, parceiros desta pesquisa: até quando conseguirão resistir a tantas pressões e desvalorizações pessoais e profissionais?

Desse modo, os desafios do início da carreira e os desafios postos pela tríade apontada por Clot (2006) são determinantes para a permanência ou não na docência. Poderão significar momentos de desenvolvimento profissional ou momentos de desistência da profissão. É nesse movimento entre o entusiasmo e a sobrevivência, entre o trabalho prescrito e o trabalho possível em sala de aula que o professor vai constituindo sua identidade profissional, vai construindo formas de resistência e buscando sentidos para a sua atividade profissional.

Referências

- Amigues, René (2004). Trabalho do professor e trabalho de ensino. In Anna Rachel Machado, (Org.). O ensino como trabalho: Uma abordagem discursiva. (pp. 35-53). Londrina: Eduel.
- Bakhtin, Mikail (2003). Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Clot, Yves (2006). A função psicológica do trabalho. Trad. Adail Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Clot, Yves (2010). Trabalho e poder de agir. Trad. Guilherme J. F. Teixeira e Marlene M. Z. Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum. (Série trabalho e sociedade).
- Cochran-Smith, Marilyn & Lytle, Susan L. (2002). Dentro/Fuera: Enseñantes que investigan. Madrid: Akal.
- Faïta, Daniel (2004). Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In Anna Rachel Machado (Org.). O ensino como trabalho: Uma abordagem discursiva. (pp. 55-80). Londrina: Eduel.
- Huberman, Michael (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In António Nóvoa. (Org.). Vidas de professores. (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Lüdke, Menga & Boing, Luiz Alberto (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. Educação & Sociedade, 25 (89), 1159-1180.
- Lüdke, Menga & Boing, Luiz Alberto (2007). O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. Educação & Sociedade, 28 (100), 1179-1201.
- Machado, Anna Rachel (2007). Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In Ana Maria Matos Guimarães, & Anna Rachel Machado (Orgs.). O interacionismo sociodiscursivo: Questões epistemológicas e metodológicas. (pp.77-97). Campinas: Mercado de Letras.
- Oliveira, Dalila Andrade (2007). Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente. Educação & Sociedade, 28 (99), 355-375.
- Schütze, Fritz (2010). Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In Wivian Weller & Nicole Pfaff (Orgs.). Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: Teoria e prática. (pp. 210-222). Petrópolis, RJ: Vozes.

- Souza-E-Silva, Maria Cecília Perez de (2004). O ensino como trabalho. In Anna Rachel Machado (Org.). O ensino como trabalho: Uma abordagem discursiva. (pp. 81-104). Londrina: Eduel.
- Tardif, Maurice; Lessard, Claude (2005). O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tenti Fanfani, Emilio (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28(99), 335-353.
- Weller, Wivian (2006). Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: Aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, 32 (2), 241-260.

A prática pedagógica colaborativa: pesquisa-ação em um curso de administração

Sofia Maria de Araujo Ruiz, Raimunda Abou Gebran⁵⁸

Resumo

A ideia do desenvolvimento do trabalho colaborativo vem sendo defendida ao longo da história da humanidade. Todavia, nos tempos mais recentes, essa prática ganhou nova força e é apresentada como solução ideal para romper com as dificuldades institucionais. Na educação não é diferente, pois ela é entendida como um modo de assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das instituições de ensino em autênticas comunidades de aprendizagem. Os diferentes investigadores propõem que a cultura colaborativa pode se constituir em uma proposição para romper o isolamento dos professores mediante a construção de um processo que propicie o trabalho partilhado e que esteja fundamentado num acordo sobre valores e princípios da educação e numa concepção da escola como espaço singular para o desenvolvimento profissional. Para superar os desafios na busca da qualificação pedagógica e tornar o professor reflexivo sobre sua prática pedagógica, demandam projetos que envolvam os docentes em encontros para que possam colocar suas dificuldades e coletivizar seus êxitos. Sendo assim, o presente trabalho, que é parte da dissertação em desenvolvimento no Mestrado em Educação, pretende apresentar os dados parciais da pesquisa-ação crítico-colaborativa, a qual tem como objetivo analisar e compreender a prática pedagógica colaborativa no Ensino Superior, como um processo crítico-reflexivo na ação docente de um curso de Administração de uma universidade pública no estado de Mato Grosso - Brasil. Como ponto de partida, serão apresentadas as primeiras reflexões sobre o perfil dos participantes e suas percepções sobre o próprio desenvolvimento profissional relacionado à prática docente, coletadas em entrevista semiestruturada com 19 participantes, que investigou os limites e dificuldades dessa ação no grupo de docentes pesquisado – seja pela sua formação, seja pela sua condição institucional, seja pela característica dos alunos. Os primeiros resultados apontam a ausência de coletivismo, caracterizando uma diversidade de subgrupos baseadas numa relação de coleguismo por afinidades - formação, tempo de docência na instituição, proximidade de espaço físico. Além disso, demonstra a fragilidade na formação dos futuros administradores, a qual é agravada pela falta de participação dos alunos no desenvolvimento do trabalho docente. Na percepção dos docentes pesquisados, o desenvolvimento profissional é garantido principalmente por meio de leituras por conta própria e muitos ignoram que a aprendizagem docente pode ser proporcionada pelo intercâmbio com os colegas de trabalho e seus alunos. Espera-se que os caminhos metodológicos proporcionados pela pesquisa-ação crítico-colaborativa possam contribuir com a análise da prática docente e, como consequência, uma oportunidade de aprendizagem profissional; pois, a partir do envolvimento dos participantes, seja construído um trabalho mais consistente e comprometido, com vistas à melhoria do processo educativo e formador.

Palavras-chave: Ensino Superior - Formação Continuada - Prática Pedagógica Coletiva - Trabalho Colaborativo.

⁵⁸ UNOESTE

Introdução

As transformações pelas quais o cenário universitário passa exigem grandes mudanças em relação à docência nas Instituições de Ensino Superior (IES), pois essas deixaram de ser apenas um bem cultural e passaram a ser um bem socioeconômico, no qual um maior número de pessoas tem acesso e são vistas como um recurso para desenvolvimento social e econômico do país.

A universidade, como instituição social, é capaz de projetar e atuar na construção da sociedade que ela deseja ter. O conhecimento, objeto de trabalho dos profissionais da educação, precisa ser orientado pela sua própria lógica, suas necessidades e seus compromissos. Deve também garantir como objetivo os princípios de formação, criação, reflexão e crítica da autonomia e da legitimidade do saber (CUNHA, 2007).

Nesse contexto de mudança, Teixeira (1989) relembra que o Ensino Superior “era um ensino de informação sobre a cultura estrangeira, por professores por vezes brilhantes, mas em geral repetidores superficiais, que dispunham de um conhecimento que não haviam construído e de cuja elaboração não tinham a vivência”. Era um fazer pedagógico limitado à repetição e/ou imitação.

Os professores universitários considerados competentes eram aqueles bem sucedidos em suas atividades profissionais; pois ensinar significava ministrar grandes aulas expositivas ou palestras sobre um determinado assunto. Não se levava em consideração que a aprendizagem dos alunos é o objetivo central dos cursos de graduação e que se deve privilegiar não apenas o processo de ensino, mas o de aprendizagem também (MASETTO, 1998).

A prática pedagógica nos cursos superiores não acompanhou as mudanças e ainda é alicerçada numa postura individualista e tradicional, que entrava não somente o desenvolvimento do profissional da educação, mas também dificulta a melhoria qualitativa dos processos de ensino e de aprendizagem.

Mudar essa prática não é tarefa fácil, porque a ação pedagógica que vise uma articulação em torno de um projeto de curso requer o trabalho coletivo. Sendo assim, é necessário que o professor dialogue com seus pares, planeje em conjunto, exponha suas condições de ensino, discuta a aprendizagem dos e com os alunos e a sua própria formação; sua atuação ultrapassará os limites da sua disciplina e será possível interpretar a cultura e reconhecer o contexto em que se dá o ensino e no qual sua produção acontece.

Para essa mudança, o ensino superior no Brasil deve passar por uma “revolução silenciosa”, assim denominada por Schwartzman (2000), enfrentando alguns desafios, tais como: **democratização do acesso à educação superior**, por meio do desenvolvimento de políticas diferenciadas de acesso e distribuição de oferta para diferentes grupos étnico-sociais; **diferenciação da oferta**, que garanta a qualidade (aprimoramento e difusão) dos novos cursos/programas, bem como das novas modalidades de ensino e a **qualificação dos docentes**, com a expansão em direção à formação continuada, principalmente na relação professor/conhecimento/aluno.

A universidade, como instituição dedicada a possibilitar o avanço do saber e do saber fazer, deve ser o espaço da invenção, da descoberta, da teoria, do novo processo; deve ser o âmbito da pesquisa, buscando novos conhecimentos, sem, contudo, necessariamente, se preocupar com sua aplicação imediata; deve ser o lugar da inovação, onde se persegue a aplicação de tecnologias e de soluções (BRAZ, 1987).

Como parte da realidade histórico-sócio-cultural, a universidade - por sua própria natureza - é o local de encontro de culturas diversas, de visões distintas de mundo. Os conflitos nela existentes deveriam situar-se

no plano da busca de elementos novos e melhores para a instituição e não naquele dos interesses pessoais ou das atitudes de dominação e imposição. A contramão de sua constituição é que ela seja um lugar para a dominação de pessoas, de classes e de concepções políticas, quando então a característica da universidade é ser um lugar de fortalecimento das estruturas e de dinâmicas coletivas.

A prática colaborativa tem merecido discussões e pesquisas, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394/96 - desafia as instituições de ensino a construir coletivamente um projeto norteador, registrado em documento formal, que deve ser revisto periodicamente, avaliando e estipulando novas metas, a fim de estimular a formação de profissionais com espírito científico e pensamento reflexivo.

Sendo assim, a pesquisa visou transpor o trabalho fragmentado e disciplinar para uma prática reflexiva integrativa, objetivando à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e o autodesenvolvimento dos profissionais envolvidos, cujo objetivo foi compreender a prática pedagógica colaborativa como processo crítico-reflexivo na ação docente de professores e coordenadores de um Curso de Graduação em Administração, com vistas à melhoria da qualidade do ensino.

A ação docente na Educação Superior

A ação docente na educação superior envolve uma série de questões, tais como: Quem é o docente universitário? Qual é a sua função? Ele está preparado para acompanhar as mudanças do terceiro milênio? Porém, um fato é certo, o contexto atual tem-se caracterizado como um momento de reflexão sobre a profissionalização docente.

Inicialmente, os docentes que atuavam na educação superior eram pessoas formadas pelas universidades europeias. Logo depois, com o crescimento e a expansão dos cursos superiores, foi necessário ampliar o quadro com profissionais de diferentes áreas de conhecimento. Assim, os cursos superiores ou as faculdades procuravam profissionais renomados, com sucesso em suas atividades profissionais, e os convidavam a ensinarem seus alunos a serem tão bons profissionais como eles o eram (MASETTO, 1998).

Até bem pouco tempo, valia a tese: quem sabe, automaticamente sabe ensinar. Mesmo porque ensinar significava ministrar aulas expositivas ou palestras sobre determinado assunto dominado pelo conferencista, mostrar na prática como se fazia; e isso uma profissional saberia fazer (MASETTO, 1998).

Tradicionalmente, a grande preocupação na educação superior é com o próprio ensino, no qual o professor ocupa o centro das atividades e das diferentes ações: é ele quem transmite, quem comunica, quem orienta, quem instrui, quem dá a última palavra, quem dá nota. No entanto, ao rever o paradigma que sustenta esse esquema, a aprendizagem não tem papel relevante.

Quando a ênfase é dada à aprendizagem, altera o papel central do sujeito que passa a ser desempenhado pelo aluno, o qual constrói seus conceitos, valores, atitudes e habilidades que lhes permitam crescer como pessoas, como cidadãos e futuros trabalhadores; pois, para Arroyo (1998) a educação deve ser “universal não apenas no sentido de para todos, mas de dar conta da universalidade, pluralidade, omnilateralidade das dimensões humanas e humanizadoras a que todo indivíduo tem direito por ser e para ser humano”.

Isso significa que ser docente hoje implica em repensar a educação no momento atual, de modo a contribuir para a formação de cidadãos capazes de construir alternativas e saídas para desafios que lhes são colocados no cotidiano. Significa estar comprometido com a permanente construção do conhecimento e de

sua dinâmica, compreendendo historicamente o espaço no qual atua e as expectativas que trazem seus alunos e compartilhando suas ações no coletivo. Perrenoud (1999), ao discutir a formação de professores em sociedades em processo de mudança, afirma que, ainda que não se configurem como intelectuais, no sentido estrito, são eles, no mínimo, os mediadores e intérpretes ativos das culturas, dos valores e do saber em transformação.

Nesse processo, nunca estático e permanente, o papel do professor torna-se mais dinâmico, deixando de ser um mero transmissor de conhecimentos ou depositário do saber. Imbernón (1994), citado por Cunha (2007), afirma que a inovação na prática se dá quando a pessoa que a executa reflete e interioriza o processo como próprio, extrai conclusões sólidas, planeja a ação e é capaz de levá-la a cabo estabelecendo elementos de nova reflexão e inovação. Cunha (2007) reforça que é importante que o aluno atue como protagonista de sua própria formação, cuja aprendizagem se adapte à ordem dos acontecimentos que têm sentido espaço-temporal para os educandos.

Assim, pode-se afirmar que o profissionalismo na docência implica uma referência à organização do trabalho dentro do sistema educativo e à dinâmica externa do mercado de trabalho. Ser um profissional é dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que nos fazem ser competentes em um determinado trabalho, além de nos ligar a um grupo profissional organizado e sujeito a controle (Schön, 2000).

A ação docente colaborativa

Nóvoa (2002) defende que os docentes têm que desenvolver três “famílias de competências” – saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se – que são essenciais para que os professores se situem no novo espaço público da educação. No entanto, o autor ressalta que esse processo não é uma “prática individualizada”, mas sim um processo de escuta, de observação e de análise, que se desenvolve no seio dos grupos e de equipes de trabalho.

Smith (1987) sustenta que a característica essencial das escolas onde existe colaboração entre os professores é a melhoria do ensino e da aprendizagem, pois nas escolas colaborativas, os professores enxergam uns aos outros como fonte de recursos de crescimento e trabalham com um único objetivo que é a melhoria da escola.

O mais grave é que não se tem consciência, na prática, de que a aprendizagem dos alunos é o objetivo central dos cursos de graduação, pois não se pode privilegiar apenas o processo de ensino, mas os processos de ensino e de aprendizagem, em que a ênfase esteja presente na aprendizagem dos alunos e não na transmissão de conhecimentos por parte dos professores (MASETTO, 1998).

Desta maneira, a organização da ação pedagógica ultrapassa a concepção mecanicista de ensino e é entendida como um processo dinâmico de reflexão da aula em sua totalidade, integrando instituição educativa e o contexto social num trabalho colaborativo entre coordenação, professores e alunos, visando atender às novas demandas que a sociedade impõe, ou seja, um ensino para a compreensão e para a atuação neste mundo em transformação.

Segundo Little (*apud* Lima, 2002), os professores não dispõem de um conhecimento efetivo das práticas de sala de aula porque raramente trocam pontos de vistas e experiências entre si. Caria (1997, *apud* Lima,

op.cit.) indica que a maior parte dos professores reconhece saber muito pouco sobre o que os colegas fazem nas suas aulas, pelo fato de nunca os terem observado, e as questões de caráter mais especificamente pedagógico são deixadas à “esfera de liberdade privada de cada professor”.

A situação se agrava no ensino público por terem professores ingressantes de concurso regulamentado pelo Ministério da Educação o que proporciona uma cultura monolítica, a qual favorece muitas vezes o florescimento e o desenvolvimento do individualismo pedagógico no ensino (Estevão e Afonso, 1991, *apud*. Lima, *op.cit.*).

Ao discorrer sobre as competências docentes no Ensino Superior no Brasil, Masetto (1998) aponta que nas últimas duas décadas tem havido grandes discussões, principalmente pelos professores, sobre a atividade docente, percebendo nela significados e valores até então pouco considerados.

Mas o que os docentes precisam saber para poder ensinar e para que seu ensino possa conduzir a aprendizagens dos alunos? Para Shulman (1987), os docentes precisam ter diferentes tipos de conhecimentos, incluindo conhecimento do conteúdo – refere-se à quantidade e organização do conhecimento internalizado pelo docente; conhecimento pedagógico do conteúdo - ultrapassa o conhecimento do assunto e alcança a dimensão do conhecimento da matéria do assunto para ensinar e; conhecimento curricular - o conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos específicos e tópicos. Esses conhecimentos são apresentados de várias formas tais como proposições (conhecimento proposicional), casos (conhecimento de casos) e estratégias (conhecimento estratégico).

Para que o docente possa escolher e analisar como se processaria na prática uma tendência que viesse ao encontro da construção do conhecimento, é preciso que tenha uma visão de conjunto, que seja profundo conhecedor das pedagogias que fizeram e que fazem parte do contexto educativo, ou seja, é preciso que ele conheça as teorias e a didática do ensino e da aprendizagem.

Segundo Tardif (2002), os saberes da prática docente integram diversos saberes: os saberes profissionais: transmitidos pelas instituições de formação de professores, os saberes disciplinares: socialmente definidos e selecionados pela instituição universitária, integrados à prática docente por intermédio da formação contínua dos professores; os saberes curriculares: são os saberes sociais da instituição escolar; os saberes experienciais: elaborados no exercício da prática docente, que emergem e são validados pela própria experiência individual. Sendo assim, as culturas colaborativas proporcionam o desenvolvimento dos saberes necessários à docência.

Pensar el centro como una tarea colectiva es convertirlo en un lugar donde se analiza, discute e reflexiona, conjuntamente, sobre lo que pasa y lo que se quiere lograr. Se participa de la creencia de que si se trabajar juntos, todos puedan aprender de todos, compartir logros profesionales y personales, y también de las dificultades y problemas que se encuentran en la enseñanza. Por ello, la colaboración entre colegas, el escuchar y compartir experiencias, puede constituir la forma privilegiada para lograr una comunidad de aprendizaje (BOLIVAR, 2000, p. 84)⁵⁹

⁵⁹ Pensar no centro como uma tarefa coletiva é torná-lo um lugar onde se analisa, discute e reflete, conjuntamente, juntos sobre o que está acontecendo e o que se pretende alcançar. Compartilha da crença que se trabalharmos em conjunto, todos podem aprender com todos, compartilhar conquistas profissionais e pessoais, e também das dificuldades e problemas encontrados no ensino. Assim, a colaboração entre colegas, o ouvir e partilhar experiências, pode ser o caminho principal para alcançar uma comunidade de aprendizagem (tradução nossa)

Os autores Schön (2000) e Perrenoud (2001) defendem a prática reflexiva como instrumento de desenvolvimento de competências, baseado no processo de reflexão-na-ação; vislumbrando perspectivas de aprendizagem por meio do aprender através do fazer privilegiado na formação dos profissionais. Isso será facilitado se houver uma cultura colaborativa nas instituições de ensino, a qual estimulará o desenvolvimento simultâneo da profissão e da vida dos professores.

Esse processo determinará as suas percepções, interpretações e as direcionará na tomada de decisões que lhe permitirão enfrentar os problemas encontrados no cotidiano do trabalho. Para que o conhecimento gere competências, é necessário que os saberes sejam mobilizados por esquemas de ação, decorrentes de esquemas de percepção, avaliação e decisão, desenvolvidos na prática.

As instituições necessitam repensar a forma de convivência que propicia aos educadores a possibilidade de criar situações favoráveis de desenvolvimento de futuros profissionais com conhecimentos e habilidades em área específica, mas também no aspecto afetivo-emocional e nas atitudes e valores, proporcionando formação condizente com as necessidades do mundo do trabalho, atrelada a conhecimentos científicos, técnicos, éticos e legais da profissão. (MASETTO, 1998).

As práticas colaborativas evidenciam que a mudança é possível sempre que se construam determinadas condições nas escolas, como a autonomia, transformando-a mais aberta e participativa, reflexiva e capaz de promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os atores envolvidos, nomeadamente alunos e professores.

Fullan e Hargreaves (2000) afirmam que as decisões conjuntas devem ir além de compartilhar recursos e ideias e atingir uma reflexão crítica acerca do propósito e do valor daquilo que ensinam e como ensinam, pois o trabalho conjunto implica e cria uma interdependência mais forte, uma responsabilidade mais compartilhada, um comprometimento e um aperfeiçoamento coletivos.

Esses autores (op.cit.) nos alertam sobre as culturas balcanizadas, nas quais os docentes se agrupam separadamente, por vezes, competitivos, que lutam de maneira independente, com poucas conexões. Os grupos balcanizados têm uma comunicação insuficiente, seguindo caminhos diferenciados, o que prejudica o processo de melhoria na educação.

Segundo Escudero (1990), o termo “colaboração” pode representar um constructo para o pensamento, a investigação e a prática educativa, já que na literatura sobre inovação existe consenso em que dificilmente as instituições de ensino poderão mudar sem que as pessoas trabalhem juntas, partilhando ideias, planos e problemas. Diferentemente na cooperação, há ajuda mútua na execução das tarefas, embora suas finalidades geralmente não sejam fruto de negociação conjunta do grupo, podendo existir relações desiguais e hierárquicas entre os seus membros. Na colaboração, por outro lado, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, à liderança compartilhada, à confiança mútua e à corresponsabilidade pela condução das ações.

Para Marcelo (1995), os elementos que distinguem uma cultura de colaboração seriam: a existência de metas partilhadas, a implicação dos professores na tomada de decisões, a possibilidade de um trabalho conjunto e as oportunidades de aprendizagem dos professores favorecendo o seu desenvolvimento profissional.

Os diferentes investigadores propõem que a cultura colaborativa supõe uma aposta em romper o isolamento dos professores mediante a criação de um clima que facilite o trabalho partilhado e que esteja fundamentado num acordo sobre valores e princípios da educação e numa concepção da escola como contexto básico para o desenvolvimento profissional (MARCELO, 1995).

Por outro lado, Hargreaves (1992) afirma que a cultura de colaboração, longe de ser algo formalmente organizado, se caracteriza por invadir o trabalho cotidiano em todos os seus momentos, pormenores, e manifestações, sejam eles racionais ou afetivos, representando como que uma "forma de vida". No entanto, essas culturas não surgem espontaneamente de uma espécie de "fluxo de combustão emocional; elas, como os bons casamentos, devem ser criadas e alimentadas" (*op.cit.*), precisando de apoio e facilitação externos.

Realça, também, a importância da liderança democrática e acolhedora do diretor, assim como a distribuição do poder e das responsabilidades. As culturas colaborativas são mais compatíveis com a possibilidade de desenvolver currículos adequados às necessidades dos contextos locais, permitindo aos professores participar ativamente na construção do conhecimento profissional e aos alunos do conhecimento significativo. Favorece também um clima de abertura, sinceridade e apoio mútuo entre colegas.

Metodologia da pesquisa

Lima (1998) acredita que para superar os desafios na busca da qualificação pedagógica e tornar o professor reflexivo sobre sua prática pedagógica, demanda projetos que envolvam os docentes em encontros com espaço para que possam colocar suas dificuldades e coletivizar seus êxitos.

Sendo assim, optou-se pela pesquisa-ação com abordagem qualitativa, a qual é voltada para a descrição de situações concretas e para a intervenção ou a ação orientada em função da resolução de problemas efetivamente detectados nas coletividades consideradas.

Além disso, a pesquisa-ação estimula participação das pessoas envolvidas na pesquisa e abre o seu universo de respostas, passando pelas condições de trabalho e vida dos envolvidos. Buscam-se as explicações dos próprios participantes que se situam, assim, em situação de investigador (Thiollent, 1988). Trata-se de uma metodologia constituída de ação educativa e que promove o autodesenvolvimento para uma iniciativa transformadora dos grupos com quem se trabalha.

Procedimentos

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram utilizados diferentes procedimentos de coleta de dados, sempre observando e atendendo a metodologia da pesquisa-ação, visando proporcionar o entendimento da realidade na qual os docentes estão inseridos.

No início da pesquisa, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, com roteiro previamente elaborado, a fim de conhecer o perfil dos participantes: quem são os docentes, quais são as formações e experiências, como é sua atuação profissional e seus entendimentos sobre a ação pedagógica. Foram previamente agendadas, de acordo com a disponibilidade de cada participante, realizadas no período de fevereiro a maio

de 2013 de maneira individual nas salas desses profissionais. A média de duração dessas entrevistas foi de 30 minutos.

Foram analisadas as atas de reuniões, os planos de ensino e o Projeto Pedagógico do Curso, tendo como norte as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Administração, com a finalidade de identificar o perfil do profissional em Administração que a IES pretende formar.

Em relação à pesquisa ação, os encontros foram filmados com o grupo pesquisado, para identificar e discutir os problemas prioritários / dificuldades que esses profissionais enfrentam na sua prática docente. Esses dados foram condensados em um diário, utilizado para análise das condições observadas/registradas.

Sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com a participação de 19 docentes, dentre eles o diretor, o coordenador de curso e o chefe do departamento do Curso de Administração de uma universidade pública de Mato Grosso. Antes de convidar o grupo a participar da pesquisa, foi realizado um levantamento prévio no cadastro dos docentes dessa IES e foi diagnosticado que a maioria desses docentes não tinha formação pedagógica; a maioria estava há menos de cinco anos na Instituição, ainda em processo de adaptação; e todos os docentes ministravam aulas na graduação.

Resultados parciais e discussão

Primeiramente, foram realizadas leituras do Projeto Pedagógico do Curso, das atas de reunião de colegiado e dos planos de ensino dos docentes, a fim de identificar qual concepção de ensino e de aprendizagem dos participantes e quais os objetivos eram propostos para o curso.

De acordo com o projeto pedagógico – criado em 2010 e implantado em 2011, o curso de graduação em Administração dessa Universidade existe desde 1975, e foi reconhecido pelo Decreto nº 82.737, de 28 de novembro de 1978. Este documento também ressalta que a matriz curricular está pautada na observância aos dispositivos legais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Diretrizes Curriculares Nacionais) e dispositivos regimentares Institucionais.

Ainda de acordo com o projeto pedagógico do curso, espera-se que o profissional formado adquira e desenvolva as competências e habilidades em diferentes níveis, como: intelectual, técnico, organizacional, comunicativo, social, comportamental e político.

Isso posto, as concepções de ensino estão voltadas para a formação profissional, estabelecidas na Caracterização do Curso e do Perfil do Egresso desse projeto, reforçadas pelos termos: “o novo perfil do profissional”, “o papel do administrador”, “espera que o profissional”, “as competências e habilidades direcionam as atitudes do profissional”. Ressalta-se que a missão do curso é “formar profissionais capazes de criar e administrar organizações de forma ética e comprometidos com o desenvolvimento social e sustentável”.

Há de se atentar que a educação superior é uma força motriz para o desenvolvimento cultural, social e econômico da sociedade. Nessa fase, o conhecimento não deve ser apresentado de maneira reducionista

apenas para o mercado de trabalho. Logo, os estudantes devem ser preparado para uma ampla gama de responsabilidades na sociedade, os quais devem ser dotados de capacidades, habilidades e oportunidades que lhes permitam adaptarem-se continuamente às exigências das sociedades do conhecimento. Nesse contexto, o docente tem um papel fundamental para promover a reflexão e a inovação na sua ação pedagógica, para que a aprendizagem ocorra à ordem dos acontecimentos que têm sentido espaço-temporal para os educandos.

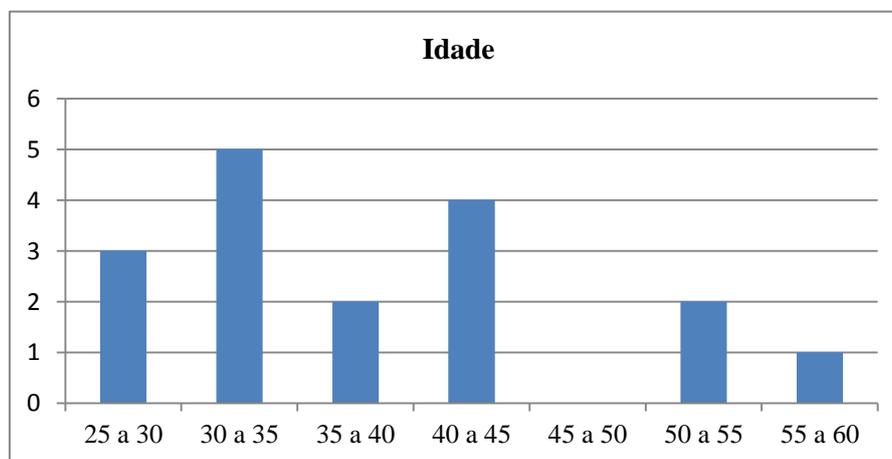
No Projeto Pedagógico do curso em questão, as reuniões de colegiado de curso deveriam ser realizadas semanalmente ou extraordinariamente, quando necessário, cuja finalidade é refletir sobre a estrutura curricular, ementas, conteúdos programáticos, cronogramas e sistemática de avaliação, demandas e solicitações dos discentes, entre outros assuntos de interesse do curso. Já as reuniões de colegiado departamental deveriam ocorrer mensalmente para que se pudessem discutir/decidir a respeito do ensino, extensão, pós-graduação e pesquisa. As atas disponibilizadas pela coordenação do curso referem-se às reuniões de colegiado de departamento e não abordam sobre as práticas pedagógicas do grupo.

Os dados coletados nas entrevistas tiveram como objetivo traçar o perfil pessoal e, principalmente, o profissional dos participantes. Dentre os 23 docentes lotados no Departamento de Administração da universidade pesquisada, quatro não participaram das entrevistas, pois um estava afastado para o doutorado e três outros não se dispuseram a participar.

Em relação à formação profissional, 16 são graduados em Administração, 01 em Análise de Sistemas, 01 em Processamento de Dados e outro em Economia. Sendo que oito têm outra graduação - 02 em Pedagogia. A pesquisa também revelou que 05 docentes fizeram especialização em Docência no Ensino Superior e 01 em Orientação Pedagógica a distância. Todos são mestres em sua maioria em Administração/Gestão, apenas dois realizaram Mestrado em Educação. Dos participantes, 06 já concluíram o doutorado e 07 estão atualmente em programas de doutorado.

Como se pode observar no gráfico abaixo, a faixa etária dos docentes varia bastante: 42,1% dos entrevistados têm menos de 35 anos de idade, 31,6% estão na faixa de 35 a 45 anos e 26,3% têm mais de 50 anos.

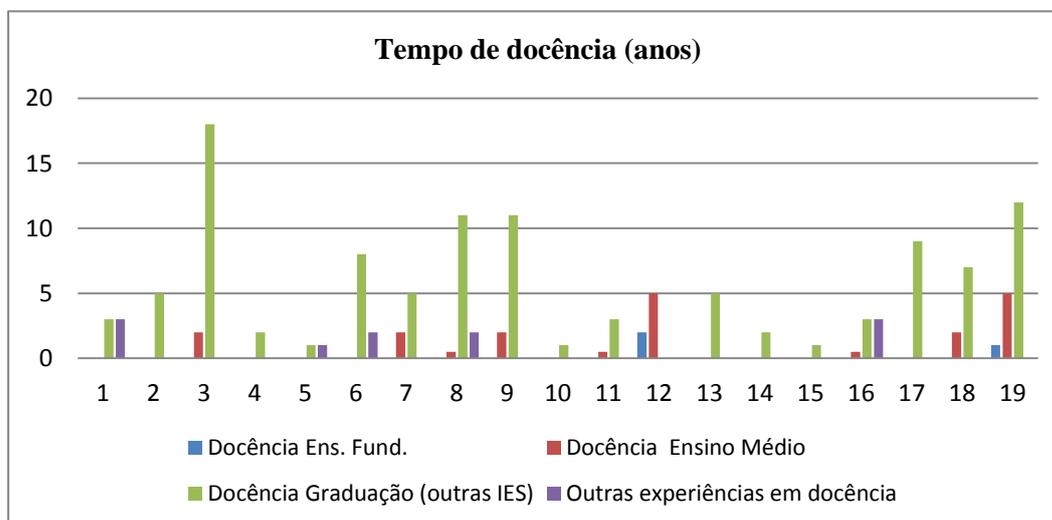
Gráfico 1: Faixa etária dos participantes



Fonte: Dados da pesquisa.

Alguns dos entrevistados já tiveram experiências docentes em diferentes níveis da escolarização antes de atuar na universidade pesquisada, que são demonstradas no gráfico abaixo.

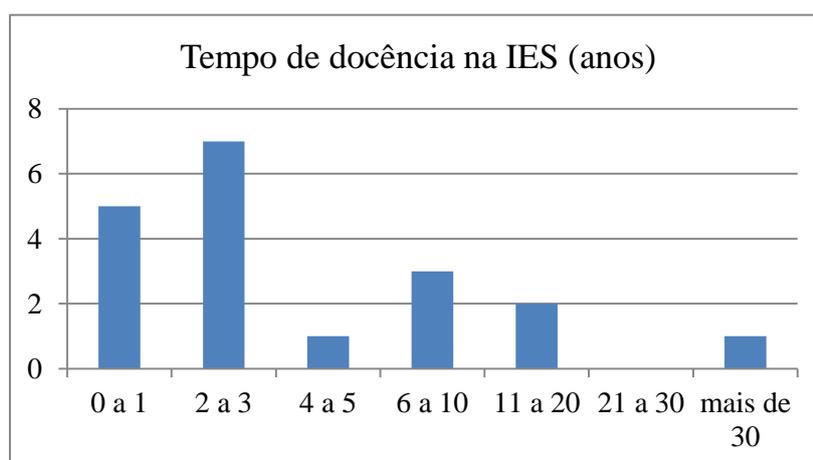
Gráfico 2: Tempo de docência



Fonte: Dados da pesquisa.

A maior parte dos entrevistados ingressou há pouco tempo na instituição pesquisada, como apresentado no gráfico nº 3, pois 12 deles têm menos de 03 anos de trabalho na universidade. Isso indica que muitos estão em adaptação e em estágio probatório. Todos têm dedicação exclusiva e cumprem jornada de 40 horas semanais.

Gráfico 3: Tempo de docência na IES pesquisada



Fonte: Dados da pesquisa.

Além do curso de Administração presencial, eles também atuam no curso de Administração a distância e nos cursos de pós-graduação a distância.

Em relação à preparação deles para a docência, alguns responderam que tiveram disciplinas no mestrado, outros fizeram curso de especialização na área. Quando questionados sobre a realização de cursos de capacitação nos últimos três anos, quatro respondentes disseram que não fizeram, os demais realizaram ou realizarão um curso preparado pela Instituição, cuja participação é obrigatória para os professores em estágio probatório. Esse curso tem duração de três dias, é realizado uma vez por ano pela Pró-reitoria de Graduação da Universidade, conforme o relato dos entrevistados.

Foi solicitado aos entrevistados que destacassem três opções que eram utilizadas e que contribuíam com o desenvolvimento do trabalho docente deles, as quais são demonstradas no gráfico nº 4:

Gráfico 4: Fatores de desenvolvimento profissional



Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se que as leituras por conta própria é um dos meios mais utilizados para o desenvolvimento profissional do grupo pesquisado, a seguir é apontada a experiência de trabalho. O terceiro fator é o intercâmbio com os colegas, o qual é caracterizado como um pilar para a profissionalização docente, pois é na interação que se estabelece entre os docentes que pode transformar a prática de sua profissão. Quando questionados como se dava esse processo, os entrevistados responderam que de maneira informal, muitas vezes com os mais experientes, com mais tempo de instituição. Todavia, o intercâmbio com os alunos é apontado por apenas 05 participantes da pesquisa.

Esses dados apontam a falta de interação entre os pesquisados e a centralização do ensino nesses docentes, sem que haja uma articulação planejada para o desenvolvimento do trabalho pedagógico coletivo.

Os docentes também foram questionados sobre as dificuldades/limitações encontradas na prática da docência, as respostas foram bastante diversificadas desde a sobrecarga de trabalho à dificuldade de inovar a prática pedagógica. Mas muitos apontam que o desinteresse dos alunos é um dos maiores problemas enfrentados. Já os líderes disseram que a direção/coordenação limita o tempo para preparar as aulas. Alguns apontaram que deveria ter mais cursos para que pudessem se capacitar.

Quando questionados se realizavam trabalho coletivo com os pares, 07 responderam que não, 12 responderam de sim, mas de maneira limitada. Alguns justificaram que trocavam experiências de maneira informal; outro argumentou que a participação nas reuniões de colegiado era um trabalho coletivo; também que realizavam grupo de pesquisa com alguns professores, além do seminário temático que tem o envolvimento de um grupo de professores. Foi solicitado que fizessem um relato de como eram compostos esses grupos de pesquisa/extensão, os entrevistados disseram que faziam convites para aqueles colegas que tinham mais afinidade/proximidade, cujas linhas de pesquisa eram similares.

Atualmente a pesquisa-ação está sendo desenvolvida com o grupo. Devido a alguns docentes cursarem doutorado e não ser possível reunir todo o grupo, foi consensado pelo grupo que os encontros seriam quinzenalmente - quartas pela manhã e também quintas à tarde. As reflexões iniciaram com a leitura de textos que abordam a trabalho colaborativo. O grupo inferiu que o que predomina é a cultura balcanizada, pois os membros do grupo agregam sua lealdade e identidade a determinados grupos de colegas.

Considerações finais

A reflexão apresentada neste artigo tem o propósito de refletir sobre o trabalho solitário na educação superior, o qual entrava o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das instituições de ensino em autênticas comunidades de aprendizagem.

Os resultados parciais apontam a ausência de coletivismo, caracterizando uma diversidade de subgrupos baseadas numa relação de coleguismo por afinidades - formação, tempo de docência na instituição, proximidade de espaço físico. Além disso, demonstra a fragilidade na formação dos futuros administradores, a qual é agravada pela falta de participação dos alunos no desenvolvimento do trabalho docente.

Na percepção dos docentes pesquisados, o desenvolvimento profissional é garantido principalmente por meio de leituras por conta própria e muitos ignoram que a aprendizagem docente pode ser proporcionada pelo intercâmbio com os colegas de trabalho e seus alunos.

Há de se considerar que a melhoria da atuação profissional, necessária em todo processo educativo, é formada pela interação que se estabelece entre os próprios docentes, pois eles aprendem uns com os outros, permeados pelas relações. Nesse processo, os profissionais tendem a apoiar em uma reflexão crítico-colaborativa sobre sua prática, compartilhando problemas, fracassos e sucessos com os colegas, de modo a lhes permitir examinar suas teorias, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes.

Referências

- ARROYO, M. (1998) Trabalho, educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. 2ª ed. Petrópolis: Vozes.
- BOLIVAR, A. (2000) Los Centros Educativos como Organizaciones que Aprenden. Madrid: La Muralla.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF.

- BRAZ, J. A.(1987) Em torno de um conceito atual de universidade. Revista Ciência e Cultura, São Paulo, nº 39.
- CUNHA, M. I da (org.) (2007) Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas, SP: Papyrus.
- ESCUADERO, J. M. (1990) El centro como lugar de cambio educativo. In Ata do Congresso Inter-universitário da Organização Escolar, Barcelona.
- FULLAN, M. & HARGREAVES (2000) A. A Escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade, 2.ed., Porto Alegre: Artmed.
- HARGREAVES, A.(1992) Cultures of teaching: a focus for change. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.) Understanding Teacher Development. London: Cassell Villiers House.
- LIMA, J. A.(2002) As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos. Porto, Portugal: Porto Editora.
- MARCELO, C. G.(1995) Formación del profesorado para el cambio educativo. 2 ed. Barcelona: EUB, 1995.
- MASETTO, M. (Org.) (1998) Docência na Universidade.11. ed. Campinas: Papyrus.
- NÓVOA, A. (2002) Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa.
- PERRENOUD, P. (1999) Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. Revista Brasileira de Educação, São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), n.12, set./dez.
- PERRENOUD, P. (2001) Escola Reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SCHÖN, D. (2000) Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Artmed: Porto Alegre.
- SCHWARTZMAN, S. (2000) A revolução silenciosa do ensino superior. In: O Ensino Superior em transformação, São Paulo, Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (NUPES/USP).
- SMITH, S.C. (1987) The collaborative school takes shape. Educational Leadership, v45 n3 p4-6 Nov 1987. Disponível em <http://ascd.org>
- SHULMAN, L. S. (1987) Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57 (1).
- TARDIF, M. (2002) Saberes docentes e formação profissional, Petrópolis, RJ: Vozes.
- TEIXEIRA, A. (1989) O ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro, Fundação Carlos Chagas.
- THIOLLENT, M. (1988) Metodologia da pesquisa-ação, 4.ed. São Paulo: Cortez Editora.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (2012) Relatório de Gestão: 2008-2012. Cuiabá/MT.

As vozes das professoras de educação infantil sobre a importância da formação continuada

Maria José Rodrigues⁶⁰; Vítor Manzke⁶¹; Luís Castanheira⁶²; Gabriela Manzke⁶³

Resumo

A investigação em educação tem dado ênfase à formação docente, neste âmbito consideramos que a formação continuada, em geral, e a formação dos professores da educação infantil (designação atribuída no Brasil aos educadores de infância), em particular, assume, também, importância no domínio da investigação.

Em nosso entender a formação continuada é extremamente importante para alterar as práticas didático-pedagógicas dos docentes e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento profissional. Neste sentido é imprescindível lançar um olhar crítico e construtivo sobre a forma como esta ocorre e verificar se está centrada nas reais necessidades dos professores, de acordo com a faixa etária das crianças, o seu meio sociocultural, a inovação curricular e as exigências da sociedade.

Ou seja, o que se pretende é que formação continuada seja um instrumento real de desenvolvimento profissional, contribuído para a satisfação e motivação dos professores.

Por outro lado, é fundamental que se mudem práticas transmissivas para pedagogias de participação, onde cada vez mais a criança ocupa um lugar de decisão e participação, onde a criança passa da situação de “à espera” de participação para um ser participante. E como a práxis é a casa da pedagogia é fundamental a formação constante e continuada do educador pois, só desta forma se conseguiram mudar as práticas transmissivas naturais.

Neste sentido levamos a cabo um estudo com professores da educação infantil da região de Pelotas (Rio Grande do Sul/Brasil) no sentido de conhecermos a sua opinião acerca da formação que tiveram em ciências, como dinamizam esta área do saber nas suas práticas didático-pedagógicas e quais os contributos do programa de formação que estavam a frequentar para o seu desenvolvimento

Relativamente à metodologia trata-se de um estudo qualitativo de carácter descritivo. Para recolha de dados recorreremos ao inquérito por questionário e a análise de documentos, inclusivamente a trabalhos realizados pelas professoras.

Pelos resultados obtidos ficou clara a necessidade que as professoras sentem em atualizar a sua formação, neste caso particular no domínio das ciências, de forma a conseguirem implementar práticas educativas mais inovadoras. Por outro lado, todas consideram a formação continuada como essencial para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Pretendemos partilhar e discutir os resultados obtidos à luz dos contextos educacionais brasileiros e fazer algumas comparações com a realidade portuguesa, uma vez que já tinha sido realizada uma investigação

⁶⁰ Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança

⁶¹ Instituto Federal Sul Rio-Grandense, Campus Pelotas Visconde da Graça

⁶² Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança

⁶³ Instituto Federal Sul Rio-Grandense, Campus Pelotas Visconde da Graça

envolvendo educadores de infância do distrito de Bragança (Norte de Portugal). Consideramos este aspecto fundamental para melhor compreendermos as necessidades e as expectativas dos docentes para, posteriormente, podermos dar resposta às necessidades encontradas e oferecer uma formação continuada de qualidade com relevância para o seu desenvolvimento profissional.

Contextualização

A formação continuada dos docentes é uma mais-valia e torna-se essencial para atualização dos seus conhecimentos conceituais e didáticos, pelo que o investimento neste domínio se refletirá, muito provavelmente, em práticas didático-pedagógicas inovadoras e, conseqüentemente, na educação das crianças e jovens.

Neste contexto, a educação em ciências, em particular, é fundamental para o desenvolvimento integral da criança constituindo-se como um instrumento para o exercício da sua cidadania. Assim, como referem Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues e Couceiro (2006) além do investimento na formação inicial é necessário desenvolver medidas para proporcionar formação continuada a todos os professores em exercício sobre o ensino das ciências.

É neste último aspeto que se foca este estudo, cujos principais objectivos são: (i) Caracterizar a formação, inicial e continuada no âmbito das ciências oferecida às professoras de educação infantil que frequentaram o curso “Ciências na Educação Infantil”, no Necim/CAVG; e (ii) Clarificar aspectos das práticas didático-pedagógicas enunciadas pelas professoras, no âmbito do trabalho desenvolvido nesta área.

Nas secções seguintes deste artigo começamos por apresentar o referencial teórico, onde serão focados os aspectos que, em nosso entender, são essenciais para alicerçar, fundamentar e sustentar esta investigação. De seguida expomos alguns dos resultados obtidos com a aplicação do questionário. Por último, apresentamos as considerações finais e terminamos com as referências bibliográficas.

Referencial teórico

A formação continuada dos docentes é uma das principais vias para se fomentar o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Esta formação segundo Vieira (2003) “terá de ser coerente, integrada e sistemática no tempo... a formação continuada que importa desenvolver tem de fazer parte integrante do quotidiano, através de projetos de formação criteriosa e conscientemente fundamentados” (p. 99).

Como enfoque central desta investigação consideramos que a formação continuada é extremamente importante para alterar as práticas didático-pedagógicas dos docentes, e como tal, é imprescindível lançar um olhar crítico e construtivo sobre a forma como esta ocorre e verificar se está centrada nas reais necessidades dos professores, de acordo com a faixa etária das crianças, o seu meio sociocultural, a inovação curricular e as exigências da sociedade (Almeida 2005; Fernandes, 2007). De acordo com Altet (2000), é através do processo de formação que se vai construir a identidade profissional, tornando-se um agente “capaz de refletir em ação e de se adaptar, de dominar qualquer situação nova” (p. 27). A autora acrescenta que a formação consiste em “preparar o futuro professor a adaptar-se a todo o tipo de situações

educativas, e saber ajustar continuamente a sua ação a uma realidade em perpétua mutação, e desenvolver atitudes que o tornem apto à mudança e à adaptação” (p. 177).

No âmbito do exposto, e apoiados em abalizadas proposições de autores que estudaram esta problemática, nomeadamente, Formosinho (1991); Rodrigues & Esteves (1993); Ribeiro (1993); Marcelo (1999); Pacheco & Flores (1999); Leite (2005) e Correia & Flores (2009) julgamos poder evidenciar, em síntese, que a formação continuada é um processo que visa o aperfeiçoamento dos conhecimentos, dos saberes, das técnicas e das atitudes necessárias ao exercício da profissão docente; que deve ocorrer ao longo da carreira, após a aquisição da certificação inicial; que persegue o aperfeiçoamento e melhoria da qualidade da educação; que constitui um instrumento facilitador das competências dos professores para quebrar o seu isolamento e abrir portas a interações com as comunidades locais; e, finalmente, estrutura e seleciona o conjunto das aprendizagens que devem ocorrer ao longo da carreira, independentemente do tempo de serviço docente.

Tenreiro-Vieira (2010) reforça esta questão e afirma que a formação continuada “envolve a pessoa e o desempenho do seu papel profissional, inseridos num grupo de outros professores que atuam no contexto mais amplo da escola, enquanto centro educativo” (p. 64). A este propósito, Silva (2003) refere que a formação continuada deve permitir a partilha de experiências e de saberes, “favorecer a investigação-ação, a reflexão, a inovação e a construção de uma escola viva e vivificante” (p. 123).

Tivemos também em consideração a investigação de Díez & Latas (2006), que evidencia o impacto favorável que tem tido uma série de factores sobre a formação continuada de professores, entre outros, enumera: a colaboração entre os docentes, a orientação prática da formação, a reflexão sobre a prática, as estratégias metodológicas ativas, um conceito mais amplo de diversidade de formação, a participação heterogénea de profissionais da educação.

Para que a formação continuada de professores tenha consequências ao nível da construção de novos profissionalismos e de novas profissionalidades, que permitam aos professores desenvolver competências para lidar com as situações que as mudanças sociais têm gerado, temos de considerar a formação continuada à luz de um paradigma reflexivo de formação (Schön, 1987; Leite, 2005 e Leitão & Alarcão, 2006). Ou seja, a formação continuada tem de se constituir por processos contínuos que contemplem a reflexão como base da atuação profissional e aquisição de conhecimentos (Echeverria & Belisario, 2008).

Também neste sentido, têm sido apontadas por investigadores como Alarcão (1993) e Luft & Patterson (2002) algumas ideias base, que se têm revelado eficazes na formação continuada de professores. Fernandes (2007) sintetiza estas ideias em três aspectos essenciais: (i) formação a partir de projetos realizados com os docentes para os docentes, envolvendo diferentes contextos; (ii) formação reflexiva alimentada pelo diálogo interativo e trabalho cooperativo entre pares e entre formandos e formadores conhecedores e credíveis, a quem se reserva principalmente a função de desafiar, informar e apoiar, inclusive na sala de aula, os professores em formação; e (iii) acompanhamento continuado e apoio quando solicitado, mesmo após o término do programa de formação, focado especialmente nas concepções e práticas dos professores.

Neste âmbito é fundamental enveredar por um modelo de formação capaz de ajudar o professor a seguir por um novo caminho de práticas educativas facilitadoras do desenvolvimento de aprendizagens significativas no dia a dia das crianças que é a pedagogia de participação. Daí a necessidade de formação

continuada, pois o professor com a ausência desta, de uma forma natural volta ao uso de práticas educativas tradicionais e transmissivas designadas por pedagogias de transmissão. A pedagogia de transmissão e a pedagogia de participação têm sido as pedagogias que no decorrer dos tempos, têm traduzido as concepções que os professores de educação infantil têm sobre a criança, a forma como ela aprende, bem como o papel do adulto na sua aprendizagem. Oliveira-Formosinho (2007) compara bem estes dois modelos. Para a autora, a pedagogia da transmissão centra-se no conhecimento que quer difundir, nos saberes considerados fundamentais. O professor é visto como um transmissor daquilo que lhe foi transmitido e o elo de ligação entre o património cultural e a criança. A pedagogia de participação produz a rutura com este modo de fazer pedagogia, de forma a fomentar outro aspeto do ensino aprendizagem e da imagem da criança e do professor. Oliveira-Formosinho, 2007, refere que esta pedagogia,

centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, na(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-históricos-culturais. A pedagogia da participação realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o acto educativo e a sua prossecução em contexto com os actores, porque são pensados como activos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projecto de apropriação da cultura a que chamamos educação (p. 21).

Os objetivos da educação na pedagogia de participação são viver a experiência/vida, envolver-se no processo de aprendizagem experiencial, dar significado à experiência, construir as aprendizagens, promover o desenvolvimento. Pede-se à criança que questione, que participe, que participe na planificação das atividades e projetos, que investigue e que coopere. Ao professor pede-se-lhe que organize o ambiente educativo, que escute, que observe, que planifique, que documente, que avalie, que formule perguntas e estenda os interesses e conhecimentos das crianças e do grupo em direção à cultura. Para tal o professor deve regularizar a qualidade do quotidiano e estruturar a organização do Jardim infantil (designação atribuída no Brasil ao Jardim de infância): o espaço pedagógico, o tempo pedagógico e as interações e relações pedagógicas “a pedagogia participativa é uma proposta que incorpora a co-construção da aprendizagem no fluir das interações pedagógicas” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 9).

Se, tal como referimos anteriormente, às professoras da educação infantil deve ser oferecida uma formação continuada de qualidade em todas as áreas do saber, destacamos, para o caso particular deste estudo a importância da formação no âmbito da educação em ciências, de acordo com as atuais orientações emanadas por vários organismos públicos. No entanto, a investigação tem revelado que a realidade das práticas pedagógico-didáticas dos professores não está integrada na dimensão das recomendações da educação em ciências, à escala internacional (Vieira, 2003) pelo que se torna necessário reverter esta situação e, consideramos, que a formação continuada é um dos caminhos para alcançar a tão desejada mudança.

Assim, corroboramos a opinião de Martins (2002) quando refere que a formação continuada dos docentes é uma das principais vias para se fomentar a educação em ciências. No entanto, para que tal seja possível, os agentes educativos necessitam de “oportunidades para construir conhecimentos, desenvolverem competências, valores e atitudes necessários a efetivas inovações, particularmente as consentâneas e coerentes com a promoção de literacia científica e cultura” (Pedrosa & Henriques, 2003, p. 278). Ou seja, é necessário, como afirma Portugal (2009), que se trabalhe de forma “qualitativamente superior na educação de infância” para que o educador seja capaz de responder adequadamente à diversidade das experiências de infância, presentes nos diferentes contextos educativos, seja conhecedor das áreas de conteúdo que

aborda e utilize documentação e estratégias de avaliação que fundamentem a organização do ambiente educativo, o desenvolvimento do currículo e os processos de ensino/aprendizagem.

Na esteira de Cachapuz, Praia, Paixão & Martins (2000), temos que desenvolver com os professores um trabalho de formação de exigência continuada, “capaz de conduzir a mudanças de perspectiva e, posteriormente, a novas práticas – a práticas inovadoras, pela atitude e valores que introduzem, para fazer emergir uma outra cultura de educação científica” (p. 122).

De acordo com Martins (2002), é necessário envolver os professores no aprofundamento de temas globais, de cariz multi e interdisciplinar, desenvolvendo o seu interesse por canais de aprendizagem não-formais. Segundo a autora, esta pode ser a via para uma nova participação dos professores nos caminhos da literacia científica.

De acordo com Cachapuz, Praia & Jorge (2002) entendemos que:

o modo como se ensina as ciências tem a ver com o modo como se concebe a ciência que se ensina e o modo como se pensa que o Outro aprende o que se ensina (bem mais do que o domínio de métodos e técnicas de ensino), torna-se pertinente aprofundar aspectos tendo em vista a formação epistemológica dos professores (p. 55).

Estes princípios estão de acordo com as ideias de Martins et al. (2006) que preconizam que, para além do investimento na formação inicial, é necessário desenvolver medidas para proporcionar formação a todos os professores em exercício sobre o ensino das ciências, de cariz CTS.

Assim, consideramos ser necessária a emergência da educação em ciências no âmbito da educação pré-escolar, conduzindo a uma mudança na prática didático-pedagógica dos agentes educativos, para que se apercebam que educar em ciências é educar para a vida, com relevância para o desenvolvimento de competências científicas e que tomem consciência dos benefícios que esta educação terá, no sentido de construir competências de índole científica e investigativa e desenvolver uma literacia científica.

Metodologia

Trata-se de um estudo descritivo de natureza exploratória. Utilizámos para recolha de dados o questionário adaptado da investigação realizada por Rodrigues (2011), com o objectivo de conhecer a formação, ao nível das ciências, que foi oferecida nos cursos de formação inicial e contínua aos professores da educação infantil que no ano de 2011 se encontravam a frequentar o curso de de “Ciências na Educação Infantil”, no Necim/CAVG do Instituto Federal Sul Rio-Grandense

Este questionário, inicia com um texto a informar os inquiridos sobre o tema central do estudo e objectivos, a finalidade e utilização da informação recolhida e, ainda, a garantia do anonimato. Contém algumas notas sobre a forma como deviam responder às questões. O corpo do questionário encontra-se dividido em três secções. A primeira diz respeito à caracterização pessoal dos inquiridos; a segunda é relativa à sua formação e experiência profissional e, por último, uma secção com questões sobre as suas práticas.

O conjunto de professoras inquiridas pertenciam à rede pública de Educação Infantil e tinham idades entre os 25 e os 69 anos. Sete tinham terminado o seu curso de formação inicial há menos de 5 anos; 4

terminaram o seu curso de formação inicial no período de tempo correspondente ao intervalo entre 11 e 15 anos; e 3 entre 5 e 10 anos. Apenas uma professora tinha terminado o curso num intervalo de 26 a 30 anos.

Quanto ao tempo de serviço das professoras, os dados mostram que: 10 têm menos de 5 anos de serviço, 2 professoras detêm de 5 a 10 anos de tempo de serviço, e o mesmo número de professoras afirmou possuir entre 11 a 15 anos. Apenas uma tem mais de trinta anos de tempo de serviço.

Apresentação e discussão dos resultados

Pretendemos avaliar o grau de satisfação das professoras, relativamente à formação inicial que obtiveram no âmbito das ciências, através de uma escala compreendida entre 1 “não satisfaz”; 2 “satisfaz pouco”; 3 “satisfaz”; 4 “satisfaz bem”; e 5 “satisfaz muito bem”; cujos resultados apresentamos no quadro n.º 1.

Quadro n.º 1 - Grau de satisfação, relativamente à formação inicial no âmbito das ciências

Escala de resposta	Número de respostas					
	1	2	3	4	5	NR
a) Adequação da carga horária atribuída às disciplinas de ciências	3	8	2	1	1	0
b) Adequação da carga horária atribuída às disciplinas de educação em ciências/didáticas/metodologia	1	8	3	2	1	0
c) Apresentação de conteúdos relevantes para a sua prática didático-pedagógica	5	4	5	0	1	0
d) Planificação e realização de atividades experimentais das ciências	7	5	2	1	0	0
e) Abordagem de estratégias adequadas ao ensino experimental das ciências	8	4	2	0	1	0
f) Preparação adquirida no final do curso para trabalhar a área das ciências no jardim infantil	7	5	2	1	0	0
Legenda: 1 – não satisfaz; 2 – satisfaz pouco; 3 – satisfaz; 4 – Satisfaz bem; 5 – satisfaz muito bem; NR – não respondeu						

Através da leitura do quadro anterior verificamos que, para todas as alíneas referentes à formação inicial que obtiveram no âmbito das ciências, o maior número de respostas localiza-se no nível 1 e no nível 2, “não satisfaz” e “satisfaz pouco”, respectivamente. Poucas professoras assinalaram o grau de satisfação de nível 5 (satisfaz muito bem) nas suas respostas.

No que se refere à formação continuada, a maior parte das professoras, 13, referiu que, em média, realiza 2-3 ações de formação, por ano letivo. Apenas 2 indicaram realizar 1 ação por ano.

Por outro lado, interessa-nos saber quantas das ações realizadas se incluem na área das ciências. Nesse contexto, 46,7% das professoras responderam ter realizado uma ação na área das ciências, 33,3% não realizaram nenhuma; 2 a 3 ações foram os números referidos por 13,3%; nenhuma assinalou ter realizado mais de 4; e uma professora (6,7%) não respondeu à questão.

Na sequência colocamos outra questão no sentido de conhecer a opinião das professoras relativamente a alguns aspectos referentes à formação continuada em ciências, cujas respostas se enquadravam numa

escala de 1 - nenhum(a); 2 - pouco(a); 3 - algum(a); 4 - muito(a). No quadro n.º 2 mostramos os resultados obtidos.

Quadro n.º 2 – Grau de satisfação das professoras no que diz respeito à formação contínua em ciências

Escala de resposta	Número de respostas				
	1	2	3	4	NR
a) Frequência com que são promovidas ações de formação em ciências	1	11	0	0	2
b) Facilidade em frequentar essas ações de formação	0	8	3	2	2
c) Compatibilidade de horário das ações com o seu horário	1	1	7	3	3
d) Contribuição das ações para construção e aprofundamento dos seus conhecimentos	1	1	7	4	2
e) Promoção de ações em áreas de trabalho (temas) do seu interesse	1	7	1	3	3
f) Carácter experimental da abordagem da educação em ciências	1	9	0	2	3
g) Importância da formação em educação em ciências para a sua prática didático-pedagógica	0	1	1	11	2
h) Disponibilidade para participar num Programa de Formação sobre a abordagem experimental das ciências no jardim infantil	1	2	3	7	2
1 – nenhum(a); 2 – pouco(a); 3 – algum(a); 4 – muito(a); NR – não respondeu					

Pela leitura do quadro, verificamos que na maior parte das alíneas a classificação mais frequente é pouco(a). Para as alíneas “c” e “d”, o item mais enumerado foi o 3 algum(a); e para as alíneas “g” e “h”, importância da formação em educação em ciências para a sua prática didático-pedagógica e disponibilidade para participar num Programa de Formação sobre a abordagem experimental das ciências no jardim infantil, respectivamente a resposta mais frequente foi muito(a).

Posteriormente, no que se referem às práticas didático-pedagógicas, todas as professoras questionadas são responsáveis por um grupo de crianças. Questionamos sobre o número de anos que trabalhavam na mesma escola onde se encontravam quando foram questionadas (ano letivo 2011). A maior parte das professoras respondeu que se encontra na mesma escola de Educação Infantil há 5-10 anos. Três afirmaram que trabalhavam na mesma escola pelo segundo ano consecutivo e apenas duas referiram que se encontravam pela primeira vez nesse nível de ensino.

No que concerne à existência de um espaço específico e de materiais apropriados para trabalhar a área das ciências, constatamos que na maior parte das salas da Educação Infantil não existe um espaço específico para trabalhar esta área. Apenas uma professora fez referência à integração desse espaço, no entanto, temporariamente.

Em seguida, questionamos as professoras sobre a importância da abordagem, de carácter experimental, das ciências no jardim infantil. Das 15 professoras que responderam ao questionário, 14 afirmaram que consideram importante a abordagem, de carácter experimental, das ciências na Educação Infantil. Uma professora não respondeu à questão.

Relativamente à justificação da questão anterior, apresentamos no quadro n.º 6 os dados que revelamos em categorias de análise que emergiram das descrições elaboradas pelas professoras.

A seguir, no quadro n.º 3, expressa-se o grau de satisfação das professoras relativamente à realização de atividades experimentais de ciências, tendo em consideração a sua prática didático-pedagógica.

Quadro n.º 3 – Grau de satisfação das professoras sobre a realização de atividades experimentais de ciências, tendo em consideração a sua prática didático-pedagógica

Escala de resposta	Número de respostas				
	1	2	3	4	N/R
a) Participação cooperada adulto/criança na planificação das atividades	0	5	4	5	1
b) Manipulação dos materiais por parte das crianças	0	4	4	6	1
c) Participação ativa das crianças na execução das atividades	0	3	4	7	1
d) Interação e cooperação entre as crianças	0	2	6	6	1
e) Interação e cooperação entre criança/adulto	0	2	3	9	1
f) Realização das atividades em grande grupo (todas as crianças da sala)	0	3	5	6	1
g) Realização das atividades em pequenos grupos (4/5) crianças	3	4	0	6	2
h) Realização das atividades integradas em diferentes espaços do jardim infantil	2	5	4	3	1
Legenda: 1 – nenhum(a); 2 – pouco(a); 3 – algum(a); 4 – muito(a); NR – não respondeu.					

Quanto à realização de atividades experimentais das ciências, a maior percentagem de respostas situa-se no nível 4, “muito (a)”, em todas as alíneas. Destacamos as alíneas ‘d’ e ‘f’ que obtiveram elevado número de respostas no nível 3, “algum (a)”. Pela leitura do quadro salientamos, ainda, as alíneas ‘a’ e ‘h’ por terem obtido maior número de respostas do nível 2, “pouco(a)”, comparativamente com as outras alíneas.

Em seguida, as professoras expressaram a sua opinião sobre o grau de dificuldade que sentiam com respeito a alguns aspectos relativos à preparação e execução das atividades experimentais, cujos resultados apresentamos no quadro n.º 4.

Quadro n.º 4 - Grau de dificuldade das professoras na preparação e execução das atividades experimentais

Escala de resposta	Número de respostas					
	1	2	3	4	5	NR
a) Domínio científico dos conteúdos abordados	0	6	7	2	0	0
b) Planificação e organização das atividades	2	3	8	2	0	0
c) Seleção dos conteúdos a abordar	2	4	8	1	0	0
d) Adaptação dos conteúdos à idade das crianças	3	2	9	0	1	0
e) Organização das crianças	1	5	3	5	1	0
f) Relação dos assuntos com as outras áreas	2	1	6	5	0	1
g) Obtenção de todos os materiais necessários	7	1	3	4	0	0
h) Implementação prática das atividades com as crianças	3	0	7	4	0	1
Legenda: 1 – muito elevado; 2 – elevado; 3 – médio; 4 – reduzido; 5 – nulo ; NR – não respondeu						

Relativamente ao grau de dificuldade na preparação e execução das atividades experimentais, as professoras situaram suas respostas principalmente no nível 3 (médio). Destacamos as alíneas 'a' e 'g' pelo elevado número de respostas de nível 2 (elevado) e 1 (muito elevado), respectivamente. Pelo contrário, as alíneas 'e' e 'f' registram um alto número de respostas do nível 4 (reduzido) comparativamente com as outras alíneas. O nível 5 (nulo) foi referido apenas por uma professora para as alíneas 'd' e 'e'.

Por último, solicitamos às professoras para indicarem medidas que pudessem contribuir para melhorar a sua prática didático-pedagógica no âmbito das ciências. Apresentamos, no quadro n.º 5, a análise de conteúdo das respostas anotadas pelas professoras.

Quadro n.º 5 - Síntese, por categorias, das respostas das professoras relativamente às medidas que podem contribuir para melhorar a sua prática didático-pedagógica no âmbito das ciências, nomeadamente a realização de atividades experimentais

Categoria	Subcategorias	Indicadores	N.º R
Medidas apontadas para a melhoria da prática didático-pedagógica	No âmbito profissional e pessoal	Realizando cursos adequados	5
		Mais formação continuada	6
		Dominando cientificamente os conteúdos	4
	No âmbito da disponibilidade de recursos	Materiais	10
		Espaço físico	5
		Sociais e humanos	1

Da leitura do quadro anterior, destacamos o grande número de vezes que as professoras apontaram como medidas para melhorar a sua prática didático-pedagógica a existência de mais recursos materiais e mais formação continuada na área. Salientaram, ainda, a necessidade de ter um espaço físico adequado ao desenvolvimento de atividades, e a sua necessidade pessoal de aprofundar e desenvolver conhecimentos científicos no âmbito das ciências.

Considerações finais

Os resultados obtidos evidenciam que estas professoras da educação infantil reconhecem que estão pouco capacitadas para trabalharem as ciências no jardim infantil, devido à: (i) sua fraca formação inicial na área; (ii) fraca formação continuada, e (iii) quase inexistência de ações de formação em ciências. De realçar que a grande maioria acha importantíssimo que se deve trabalhar a ciência no jardim infantil, mas que não o faz devido às dificuldades sentidas e à não existência de espaços próprios dentro da sala.

Este resultados são semelhantes aos obtidos em Portugal na investigação realizada por Rodrigues (2011), e na qual a autora concluiu que:

que os educadores de infância indicaram ter pouca formação ao nível das ciências. Assim, torna-se necessária uma formação mais aprofundada neste domínio que lhes permita, posteriormente, abordar estas temáticas no contexto das suas práticas didático-pedagógicas. Para tal, consideramos fundamental repensar os currículos da formação inicial de educadores de infância no sentido de lhes serem fornecidos os conhecimentos científicos de conteúdo e didáticos que lhes possibilitem desenvolver atividades práticas e experimentais nos contextos da sua atividade pedagógica. Relativamente à formação continuada, consideramos que as ações propostas devem ir ao encontro das necessidades sentidas pelos educadores e privilegiar as áreas em que se consideram menos preparados e que, como indicaram os educadores do Distrito de Bragança, são menos trabalhadas, como é o caso da área de conhecimento do mundo, onde estão incluídas as ciências (p. 390).

Defendemos, cada vez mais, a necessidade de uma educação em ciências desde cedo, dirigida para a formação de cidadãos aptos a trabalhar de forma eficaz com os desafios e necessidades da sociedade atual.

Consideramos, também, importante que a formação continuada seja apresentada e desenvolvida abarcando todas as suas potencialidades, ou seja, uma formação alargada no tempo, que tenha continuidade entre a formação inicial e a formação continuada e que desencadeie um trabalho de cooperação e colaboração entre os professores, privilegiando a partilha de experiências, a atualização de conhecimentos e a utilização de recursos adequados e diversificados. Em suma, que favoreça práticas didático-pedagógicas inovadoras, que tenham em consideração todo o potencial do binómio docente/criança.

Pois, ressalvamos que tudo isto apenas é relevante se conseguirmos reforçar a ideia que a formação continuada em ciências se deve transpor para as práticas didático-pedagógicas das professoras da educação infantil, e conseqüentemente, para o benefício das crianças, ou seja, para a socialização e interação entre crianças, através de novas experiências, quer seja em contexto de educação infantil, quer seja em contextos paralelos a esta.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1993). Formar-se para formar. *Aprender*, 15, 19-25.
- Almeida, J. F. M. de (2005). Concepções e práticas de professores do 1º e 2º Ciclos do EB sobre CTS. Dissertação de Mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro, DDTE.
- Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Cachapuz, A.; Praia, J. & Jorge, M. (2002). *Ciência, Educação em Ciência e Ensino das Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.
- Cachapuz, A.; Praia, J.; Paixão, F. & Martins, I. (2000). Uma visão sobre o ensino das ciências no pós-mudança conceptual – Contributos para a formação de professores. *Inovação*, 13 (2-3), 117-137.
- Correia, E. L. S. & Flores, M. A. (2009). Experiências formativas e de desenvolvimento profissional de professores de TIC e áreas afins: Alguns resultados de um estudo em curso. In B. D. Silva & A. B. Lozano (Orgs), *Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1006-1019). Braga: Universidade do Minho.
- Díez, A. M. & Latas, A. P. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539.
- Echeverria, A. R. & Belisário, C. M. (2008). Formação inicial e continuada de professores num núcleo de pesquisa em ensino das ciências. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 8(3), 1-21.
- Fernandes, R. (2007). *Estratégias de ensino/aprendizagem das ciências: contributo da formação de professores do 1º CEB*. Dissertação de Mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro, DDTE.
- Formosinho, J. (1991). Modelos organizacionais de formação contínua de professores. In J. Tavares (Org.), *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas* (pp. 237-257). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Leitão, A. & Alarcão, J. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 51-84.
- Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Revista de Educação*, 3(57), 371-389.
- Luft, J.A., & Patterson, N.C. (2002). Bridging the gap: Supporting beginning science teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 13(4), 287-313.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de Professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Martins, I. P. (2002). *Educação e Educação em Ciências*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.
- Martins, I.; Veiga, M. L.; Teixeira, F.; Tenreiro-Vieira, C.; Vieira, R. M.; Rodrigues, A. V. & Couceiro, F. (2006). *Educação em Ciências e Ensino Experimental – Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Oliveira-Formosinho, J., Mochida-Kishimoto, T. & Appezzato-Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. Porro Alegre: Artmed.
- Pacheco, J. & Flores, A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Pedrosa, M. A. & Henriques, M. L. (2003). Encurtando distâncias entre escolas e cidadãos: enredos ficcionais e educação em ciências. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2(3), 271-292. Acedido em <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen2/Numero3/Art5.pdf>
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra*, 1, 9-24.
- Ribeiro, A. C. (1993). *Formar professores — Elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, M. J. (2011). *Educação em Ciências no Pré-Escolar – Contributos de um Programa de Formação*. Tese de Doutoramento não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Educação.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Silva, J. N. (2003). A formação contínua de professores – contradições de um modelo. In M. C. Moraes, J. A. Pacheco & M. O. Evangelista (Orgs.), *Formação de professores – Perspectivas educacionais curriculares* (pp. 105-125). Porto: Porto Editora.
- Tenreiro-Vieira, C. & Vieira, R. M. (2010). Desenvolvimento de materiais didáticos CTS/PC para a educação em ciências e em matemática numa perspectiva de literacia. In C. A. Muniz, W. L. P. Santos, M. A. B Braga, M. D. Maciel, D. Auler, & A. Chrispino (Orgs), *Educação para uma nova ordem socioambiental no contexto da crise global. II Seminário Ibérico-americano CTS no Ensino das Ciências*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Vieira, R. M. (2003). *Formação Continuada de Professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico para uma Educação em Ciências com Orientação CTS/PC*. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.

Contribuições do processo de reflexão crítica para o desenvolvimento do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de uma professora de Química

Josely Cubero Bonardo⁶⁴; Carmen Fernandez⁶⁵

Resumo

Neste trabalho pretendemos dar prosseguimento a fase informativa do processo contínuo de investigação desencadeado pela elaboração da dissertação de mestrado intitulada “Desenvolvimento profissional e relatos de vida de professores de Química: um estudo de caso múltiplo” cuja pesquisa inseriu-se numa perspectiva qualitativa. Na referida dissertação o foco da nossa investigação vinculou-se particularmente sobre a aula de uma professora, Sophia, bem como no grupo de quatro professores que juntamente com ela participaram de um grupo colaborativo constituindo assim, um estudo de caso múltiplo sobre o desenvolvimento profissional num contexto de formação contínua. Nessa investigação objetivou-se estabelecer as relações possíveis entre relatos educacionais e de profissionalização, concepções de ensino-aprendizagem e prática educativa que se evidenciaram num processo de reflexão crítica realizado por este grupo. Nossos dados basearam-se em gravações em vídeo de aulas dentro de um contexto de uma disciplina de pós-graduação, vídeo de uma aula da professora Sophia no seu contexto real de atuação, textos escritos, desenhos e reflexões dos professores e gravação de uma entrevista com cada um desses cinco professores investigados. Esse processo de investigação qualitativa desenvolveu-se de forma contínua e não linear, sendo produto da fase analítica a obtenção de categorias emergentes através da análise textual discursiva. Ao final um metatexto foi construído onde o resultado dessas análises foi contemplado. O processo reflexivo investigado nesse grupo revelou um universo distinto de características de professores e a complexidade do processo educativo. As ações de cada professor em sua prática educativa indicaram influências múltiplas e muito diversas relativas ao seu histórico de vida, sua experiência formativa e profissional, suas crenças, suas orientações políticas etc. E pudemos concluir que a autoimagem de um professor competente é provavelmente influenciada por todas essas características de uma maneira dinâmica e altamente complexa, sendo que duas características marcantes reveladas nesse estudo de caso múltiplo indicaram influência positiva no trabalho desses professores - sua formação específica e pedagógica além de uma postura de confiança no processo educativo. Essas características nem sempre andam juntas, mas revelaram-se importantes para uma atuação segura dos professores investigados e, portanto, destacam-se no processo de construção de sua autonomia. Consideramos que a fase informativa desse processo de investigação não se esgota com a publicação da dissertação damos continuidade à divulgação desses resultados de investigação buscando nas categorias emergentes que correspondem as principais contribuições de Sophia ao estudo de caso múltiplo (desenvolvimento profissional a partir do exercício profissional e prática educativa segundo a organização da aula em situação improvisada/contraditória) indicativos que auxiliem a compreensão do desenvolvimento do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) dessa professora.

Palavras-chave: Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK); reflexão crítica e formação de professores de química; processo contínuo de investigação qualitativa e análise textual discursiva.

⁶⁴ Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo

⁶⁵ Universidade de São Paulo

Introdução

Neste trabalho apresentamos os resultados de investigação acerca do desenvolvimento profissional de uma professora, ficticiamente denominada de Sophia, que participou de um processo de reflexão crítica auxiliada por um grupo de quatro professores que juntamente com ela constituíram um grupo colaborativo em um contexto de formação contínua. Objetivamos estabelecer as relações possíveis entre relatos educacionais e de profissionalização, concepções de ensino-aprendizagem e prática educativa que se evidenciaram num processo de reflexão crítica realizado por este grupo. Pesquisas realizadas sobre e com professores evidenciam que o trabalho coletivo, e em especial o trabalho colaborativo, representam um contexto altamente favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional do professor (Boavida & Ponte, 2002; Cochran-Smith & Lytle, 1999; Fiorentini, 2004; Hargreaves, 1998; Miskulin et al., 2005).

Para Smyth (1986), um processo de reflexão crítica permitiria aos professores avançarem para um processo de transformação da prática pedagógica, mediante sua própria transformação como intelectuais críticos, o que requer tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações de ensino e nas instituições que sustentam. Para tanto é necessário promover entre os professores um tipo de questionamento daquilo que tinham como certo, de modo que se transforme em algo problemático, abrindo-se novas perspectivas e dados da realidade. É necessário trabalhar criticamente com os docentes, de maneira que essa capacidade de questionamento progrida para uma lógica de conscientização progressiva. Esse trabalho consistiria em ajudá-los a descobrir as interpretações que possuem sobre a dinâmica social de seu contexto de atuação, e como este se constitui historicamente. Isto supõe, primeiramente, favorecer um diálogo mediante o qual os professores sejam capazes de reconhecer e analisar os fatores que limitam sua atuação e, em seguida, dar-lhes a oportunidade de verem a si mesmos como agentes potencialmente ativos e comprometidos a alterar as situações opressivas que os reduzem a meros técnicos realizando idéias alheias. Posteriormente, o próprio Smyth (1991a, 1991b, 1992) sintetizou esse enfoque e o organizou em um ciclo de quatro fases que representam os tipos de reflexão que os docentes deveriam adotar. Essas fases podem ser sintetizadas pelas ações de *descrição*, *informação*, *confrontação* e *reconstrução*, conforme significações representadas a seguir:

- *Descrição*: Visualização da ação de forma concreta para situar-se no processo. O professor se pergunta: O que faço? Leva à necessidade de entendimento teórico para definir como fazer.
- *Informação*: O professor se pergunta: O que isso significa e o que se faz em termos do quadro teórico de ensino-aprendizagem, linguagem etc, onde se enquadra? O que se quer? O que rege tudo isso? Leva à necessidade de construção de um novo quadro para se trabalhar a partir disso.
- *Confrontação*: Relação da sala de aula com a sociedade maior. Qual o significado maior das práticas didáticas? A que interesses servem as aulas? Que perfil de aluno estamos formando? O que é construir o aluno e a escola que queremos? É o momento central da reflexão crítica.
- *Reconstrução*: Pressupõe que o professor com base nas reflexões feitas repense sua prática e as bases teóricas que a embasam.

Na figura 1 apresentamos, no contexto desta pesquisa, uma representação esquemática do ciclo de reflexão de Smyth onde são colocadas as quatro ações sequenciais a partir do vídeo da aula obtido por cada um dos participantes do grupo colaborativo constituído para análise das próprias práticas educativas

dos professores envolvidos nesta pesquisa. Inicialmente essas ações são desenvolvidas individualmente por cada um dos participantes, os relatos escritos são apresentados e discutidos no grupo e um novo processo de quatro ações se inicia tendo influência das diversas vozes do grupo que se estabelece. Essas vozes do grupo podem ser percebidas nos textos das quatro ações após a discussão no grupo.

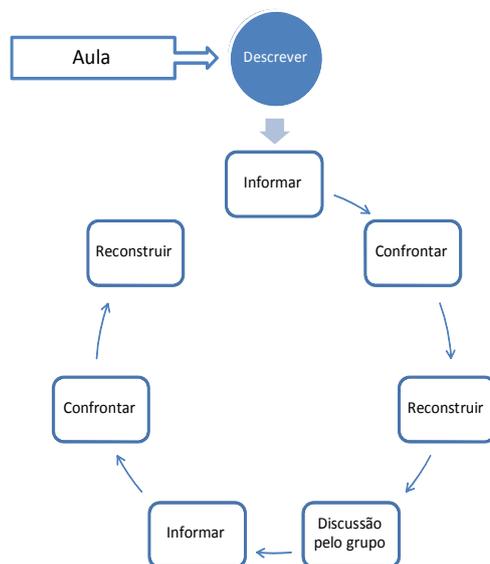


Figura 1. Representação esquemática do ciclo de reflexão de Smyth

Smyth (1992) considera que esses processos reflexivos reconstróem a origem das práticas e sua natureza ideológica e permitem detectar as diferenças entre o que fazem os professores e uma idéia emancipadora da educação, a fim de desenvolver esses profissionais como intelectuais transformadores, tanto das condições do próprio trabalho, como das práticas educativas e sociais que implementam. Seu modelo de reflexão tem objetivos distintos do modelo de reflexão baseado em Schön (2003) que se fundamenta na idéia de que o professor necessita enfrentar situações incertas e buscar uma resposta de acordo com o que se considera correto para o caso. Enquanto Schön (2003) propõe que os professores enfrentem a relação estabelecida entre as situações práticas e os valores que se consideram educativos para que através do confronto se evidencie a crise das práticas escolares, Smyth (1992) espera que do processo de reflexão crítica desenvolva-se a capacidade de opor-se, por si só, aos modos de deformação ideológica que pela a incorporação de práticas e valores que nem sempre se opõem à dominação. Não se trata apenas de propor uma atitude reflexiva, mas uma forma de confrontar conteúdos morais específicos: aqueles que representam as práticas escolares tal como estão constituídas, que condicionam a forma pela qual os professores interpretam o ensino e sua missão, e aqueles que representam a busca de emancipação.

Ao considerar a autonomia na perspectiva do modelo do profissional reflexivo, Contreras (2002) associa-a a responsabilidade moral individual, mas enfatiza relevância dos diferentes pontos de vista, colocando em questão o equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social e relacionando a concepção de autonomia à capacidade criativa do professor de solucionar situações-problema segundo as pretensões educativas institucionais. Quando Contreras (2002) considera a concepção de autonomia segundo a perspectiva do intelectual crítico, emerge o conceito de emancipação como “liberação profissional e social das opressões” associado à idéia de “superação das distorções ideológicas”, sendo que a consciência

crítica passa a assumir um caráter dirigido não somente às condições institucionais de atuação do professor, mas se estende às esferas sociais do ensino.

Hargreaves considera que os indicadores de mudança da natureza e das exigências do trabalho pedagógico podem ser explicados por dois fatores, a saber: a *profissionalização* e a *intensificação* do trabalho pedagógico. O autor considera que o ensino transforma-se para se tornar mais complexo e mais qualificado, sendo a *profissionalização* um princípio que considera argumentos de envolvimento por parte dos professores. Esse autor relaciona a *intensificação* do trabalho dos professores à idéia de “redução do tempo do dia de trabalho durante a qual não é produzida qualquer mais valia”. Algumas dessas falas relacionam-se às queixas de: redução do tempo de descanso diário; falta de tempo para atualização e aperfeiçoamento profissional; sobrecarga de trabalho, associada à dependência de conhecimentos e materiais produzidos por outras pessoas; valorização da idéia de poupar tempo reduzindo a qualidade do serviço e, por fim a diversificação forçada tanto do saber especializado como da responsabilidade, com conseqüente criação de dependência externa.

O autor assinala ainda, dois aspectos *da intensificação do trabalho de professor* na educação e no ensino: as mudanças curriculares tecnologicamente simplificadas e pré-preparadas que compensam a falta de tempo e a crescente ação tecnicista do ato de ensinar que é *confundida com profissionalização*. Pode-se associar as idéias desse autor, ao que Contreras (2002) denomina como modelo de professor *especialista técnico*. Evidencia-se a valorização do conhecimento e do trabalho produzido por outros profissionais, como na preparação de materiais apostilados, diferenciando-se o trabalho intelectual do trabalho de execução. Tais trabalhos não são desenvolvidos pelo professor, sendo o primeiro imposto externamente por quem detém o conhecimento especializado e o segundo controlado rigorosamente pela instituição na forma de prestação de contas relativa à sala de aula (Hargreaves, 1998). Em outro trabalho, Fullan e Hargreaves (2001) apresentam rumos e orientações voltados a redefinir o papel dos professores e das condições em que trabalham. Esses autores consideram que as orientações para os professores constituem o alicerce da construção do *profissionalismo interativo*.

Para Thurler (2001) “a *cooperação profissional não corresponde ao funcionamento da maior parte dos professores e dos estabelecimentos*”, no entanto, algumas mudanças estão ocorrendo nas práticas docentes e incitações das instituições para uma forma de organização do trabalho mais cooperativa. Assim, os padrões de trabalho e as culturas institucionais podem estar relacionados com a formação de um professor que se aproxima do modelo de profissional reflexivo proposto por Contreras. Thurler (2001) considera ser relevante conhecer os diversos graus ou modos de cooperação profissional para visualizar a evolução ou regressão do mesmo. Assim apresenta comparações dos modos de cooperação onde são destacadas as diversas relações profissionais, podendo-se confrontá-las ao estilo de direção, à forma de consenso, ao estilo de funcionamento e às incidências sobre as mudanças. Ao realizar essa análise a autora expõe a progressão de ações que percorrem desde o *trabalho fundamentalmente individual até o trabalho coletivo cooperativo* visando atingir uma abordagem global que considera a interação entre individualismo e cooperação. Thurler apresenta, além das duas formas opostas o individualismo e a cooperação profissional, três outras formas intermediárias de organização do trabalho, a saber, *balcanização, grande família e colegiatura forçada*.

Predominantemente oposto à cooperação profissional, a colaboração apresenta um caráter excepcional e marginal, denominada como *balcanização*. Nesta forma de organização há formação de subgrupos

separados e às vezes competitivos dentro de uma mesma instituição. Como consequência desta subdivisão observa-se a fragmentação da ação pedagógica e muitas vezes há divergências. A autora afirma que é *difícil tomar decisões que associem a totalidade do corpo docente* e considera também, que a divisão em níveis de ensino e disciplinas favorece essa forma de organização. E afirma ainda que, ao se ignorar a necessidade de visões comuns, as mudanças não são duráveis.

Num nível intermediário em que atraem a cooperação, mas não bastam para garantir mudanças, há duas formas de organização: *a grande família* e *“colegiatura forçada”*. Na forma de organização do tipo *a grande família*, os membros do corpo docente chegam a uma forma de *coexistência pacífica* através do respeito e reconhecimento do outro, desde que não se o espaço do outro não seja “invadido”. Nesse tipo de relação entre professores, existe ênfase nas relações informais e evitam-se conflitos. Não há, também, muita troca sobre o trabalho desenvolvido e o diretor comporta-se como um “pastor” ou “avô”, sendo um ouvidor geral, solucionando situações de tensão. O estabelecimento todo busca equilíbrio ao enfrentar situações pontuais de perturbação. Para a autora, *tal como o individualismo o modelo familiar decorre de uma abordagem tradicional e burocrática, apresentando, ao mesmo tempo, uma tentativa intuitiva de fuga* (Thuler,2001).

Na forma de organização denominada de *colegiatura forçada*, existe uma “cooperação” imposta de cima sendo uma das abordagens que a escola adota para tentar passar do individualismo à cooperação. Consiste em procedimentos formais, estruturados e burocráticos que têm por finalidade forçar a ação “coletiva”, entre eles pode-se citar: o tempo de trabalho em comum para a programação didática ou acompanhamento de alunos; a formação de equipe de professores com status de coordenadores; as jornadas de formação contínua; a presença simultânea na sala de aula, forçada pela grade horária. Tem por principal característica a imposição de um sistema que supõe a cooperação através de medidas administrativas.

Thuler se mostra predominantemente favorável à cooperação profissional, centrada no desenvolvimento do ofício. Para a autora um conjunto de características observadas nas outras formas de organização do trabalho pode ajudar a construir a cooperação profissional, porém *os esforços investidos devem ir além da troca de experiências e da comunhão dos recursos* (Thuler, 2001). A cooperação profissional submete as práticas a uma análise crítica, de forma a organizar a ajuda e o apoio mútuo, sem invadir a esfera privada. Uma escola cooperativa poderia favorecer o surgimento de lideranças múltiplas provindas de todos os professores, num processo em que a confrontação e a reflexão coletiva são fontes de regulação e mudanças.

Consideramos que as contribuições de Shulman (1986,1987) podem subsidiar a profissionalização de professores ao promoverem a interação entre os saberes pedagógicos com os específicos através do o conhecimento pedagógico do conteúdo (Pedagogical Content Knowledge, PCK). Ao utilizarem-se de um processo de reflexão crítica, os professores podem tomar consciência de algumas ações que não lhes são transparentes no momento em que as desenvolvem em sala de aula. A reflexão desenvolvida com auxílio de um grupo colaborativo podem ser aprofundadas e revelarem um processo de desenvolvimento do conhecimento pedagógico semelhante ao proposto pelo modelo de raciocínio pedagógico ação de Shulman (1987). Para esse autor, os conhecimentos profissionais podem ser transformados desde o processo educacional de formação do professor e principalmente a cada novo ciclo de atuação/reflexão do professor durante toda sua vida profissional. A figura 2 representa o caminho que pelo qual o conhecimento

profissional se desenvolve. Embora cada professor construa individualmente o PCK, acreditamos que estudos de caso, como o do presente trabalho, possam contribuir para a identificação desse conhecimento.

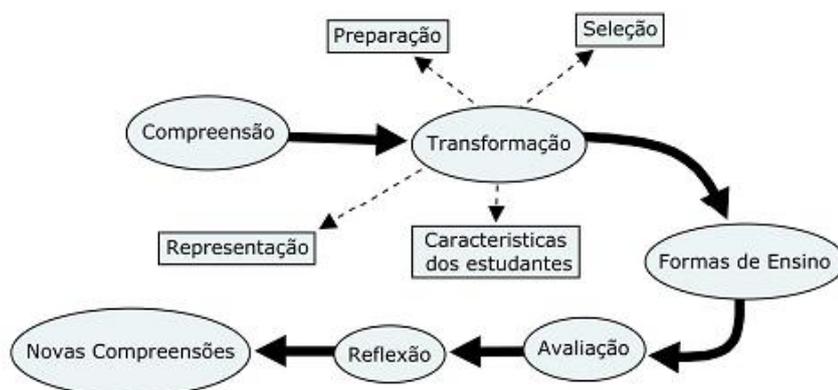


Figura 2: Modelo de Raciocínio Pedagógico e Ação, adaptado de Shulman (1987).

Compreendemos que a tomada de consciência das ações desenvolvidas não garante por si só a transformação da prática desses professores, mas acreditamos que lhes é permitido iniciarem a busca pela transformação declaradas desejadas em assim constituírem professores e auxiliarem seus pares colaborativos a desenvolverem práticas pedagógicas, mais próximas daquelas aspiradas e identificadas em seus discursos.

Metodologia

Neste trabalho pretendemos dar prosseguimento a fase informativa do processo contínuo de investigação qualitativa interpretativa desencadeado pela elaboração da dissertação de mestrado intitulada “Desenvolvimento profissional e relatos de vida de professores de Química: um estudo de caso múltiplo” cuja pesquisa inseriu-se numa perspectiva qualitativa. Na referida dissertação o foco da nossa investigação vinculou-se a identificação das interrelações entre os conhecimentos provenientes da imersão no ambiente educacional, concepções teóricas declaradas e conhecimentos práticos de um grupo de professores para compreender entraves e avanços do desenvolvimento profissional de uma professora desse grupo, Sophia. Nossa investigação inseriu-se no macrocontexto da intervenção pedagógica elaborada para o oferecimento uma disciplina oferecida pelo programa de Pós-graduação Interunidades em Ensino de Ciências no Instituto de Química da Universidade de São Paulo. Contamos com a participação de pesquisadores e professores da Educação Básica nesse espaço de desenvolvimento profissional e utilizamos, como estratégia de investigação, um estudo de caso múltiplo. (Rodríguez Gómez; Gil Flores & García Jiménez, 1999).

Segundo esses autores existem elementos comuns dentre a diversidade das investigações qualitativas que em geral em *quatro fases: preparatória, trabalho de campo, analítica e informativa*. Essas fases podem ser ainda subdivididas em determinadas etapas, as quais se desenvolvem através de diversas atividades que compõem, no todo, um processo contínuo e não linear. Numa perspectiva qualitativa de investigação o pesquisador se aproxima de um sujeito real, atuante em um determinado contexto, que oferece informações da realidade permeadas pelas interpretações que faz da mesma. Além disso, embora o pesquisador procure informar com precisão, clareza e objetividade suas observações, estas estão sempre permeadas

pelas interpretações que o mesmo realiza em função das próprias vivências e dos recortes teórico e contextual escolhidos por ele.

A investigação que resultou na produção da referida dissertação de mestrado, utilizou-se dessa organização como forma de descrição metodológica. Para cada fase são apresentadas as distintas *etapas* desenvolvidas: i) *reflexão e projeto*; ii) *acesso ao campo e recolha produtiva de dados*; iii) *redução dos dados, disposição e transformação dos dados, obtenção de resultados e verificação de conclusões*, iv) *elaboração de informação*. A essas fases também associam-se *produtos* do processo investigativo, a saber: *projeto de investigação, dados acumulados, resultados de análise e informe de investigação*.

No presente trabalho apresentamos na forma de artigo um informativo da nossa investigação. A partir das categorias emergentes das principais contribuições de Sophia ao estudo de caso múltiplo, buscamos indicativos que auxiliem a compreensão do desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 1988, 1987) dessa professora. Apresentamos a seguir as fases e etapas da nossa investigação

Fase preparatória - didaticamente pode ser subdividida em duas etapas a de reflexão autocrítica e a de reelaboração do projeto de investigação. Nessa fase reduzimos a base de dados disponíveis buscando estabelecer conexões entre as informações disponíveis e nosso problema de pesquisa. . Dentre dezessete aulas apresentadas durante o oferecimento da referida disciplina de pós-graduação selecionamos a atividade desenvolvida a partir da aula da professora Sophia. Nossa seleção fundamentou-se em diversos critérios, dentre eles nossos sujeitos de pesquisa deveriam necessariamente atuar em escolas públicas e apresentar um vídeo de uma de suas aulas decorrentes do seu trabalho com alunos do Ensino Médio no componente curricular do ensino de Química (educandos com idade entre 14 e 17 anos). Além disso consideramos como critério de seleção a autorização de todos os envolvidos na coleta de dados na forma de vídeo, áudio, desenhos e textos. Como critérios de redução dos dados para escolha da aula a ser analisada consideramos o tempo de atuação profissional como licenciado e tema da aula favorável à recontextualização didática no contexto do Ensino Médio e principalmente a constituição de identidade do grupo de professores que participaram do processo de reflexão crítica desenvolvido na disciplina de pós-graduação a partir de suas aulas gravadas no contexto de trabalho como professores do Ensino Médio. A constituição de um grupo colaborativo foi fundamental para composição do estudo de caso múltiplo desenvolvido na investigação pretendida. Os dados acumulados foram progressivamente reduzidos visando-se identificar as interrelações entre: os conhecimentos provenientes da imersão no ambiente educacional; as concepções teóricas declaradas, e os conhecimentos práticos de professores de química. Objetivando compreender entraves e avanços do desenvolvimento profissional de Sophia evidenciados no processo de reflexão crítica, realizado na referida disciplina de pós-graduação.

Fase de trabalho de campo - didaticamente pode ser subdividida em duas etapas acesso ao campo e recolha produtiva de dados. Quanto ao acesso ao campo destacamos que informações obtidas ao longo do acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas ao longo da referida disciplina de pós-graduação favoreceram a flexibilização do roteiro de entrevista realizada com os sujeitos de pesquisa com foco nos relatos educacionais e de profissionalização dos professores envolvidos no grupo colaborativo de discussão da aula da professora Sophia. A recolha produtiva de dados centrou-se na transcrição dos áudios e vídeos dos cinco professores identificados neste trabalho como P1, P2, P3, P4 e P5 (Sophia). Dentre

esses materiais encontram-se: o vídeo da aula oferecida pela professora Sophia (AP5); os vídeos da atividade de reflexão crítica a partir da discussão em grupo para aula de Sophia (RP5); as entrevistas realizadas com cada um dos professores (EPx), os vídeos de apresentação dos desenhos relativos a uma situação de aula de Química (DPx) além de notas de observação participante.

Fase analítica - didaticamente pode ser subdividida nas etapas de: *disposição e transformação dos dados, obtenção de resultados e discussão*. Tais etapas relacionam-se com os aspectos metodológicos dessa investigação. Para disposição e transformação dos dados utilizamos o referencial metodológico da Análise Textual Discursiva (Moraes & Galiazzi, 2007), um processo dinâmico caracterizado por três momentos: identificação e classificação de idéias recorrentes; separação de unidades de significado, além do agrupamento e síntese. Na etapa de obtenção de resultados categorizamos os dados a partir das categorias obtidas no estudo empírico e por fim identificamos aquelas subcategorias que melhor representavam cada um dos sujeitos dessa pesquisa.

Fase informativa – didaticamente pode ser representada pela informativo da investigação. No presente trabalho corresponde aos indicativos que auxiliam a compreender o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) de Sophia. A seguir apresentamos o detalhamento da obtenção das categorias empíricas, os resultados da categorização para Sophia e o informativo.

Resultados

Disposição e transformação dos dados – Esta fase da etapa analítica teve por principal objetivo a obtenção das categorias empíricas da investigação. Na figura 3 representamos como foram obtidas empiricamente as categorias que emergiram nesse estudo de caso.

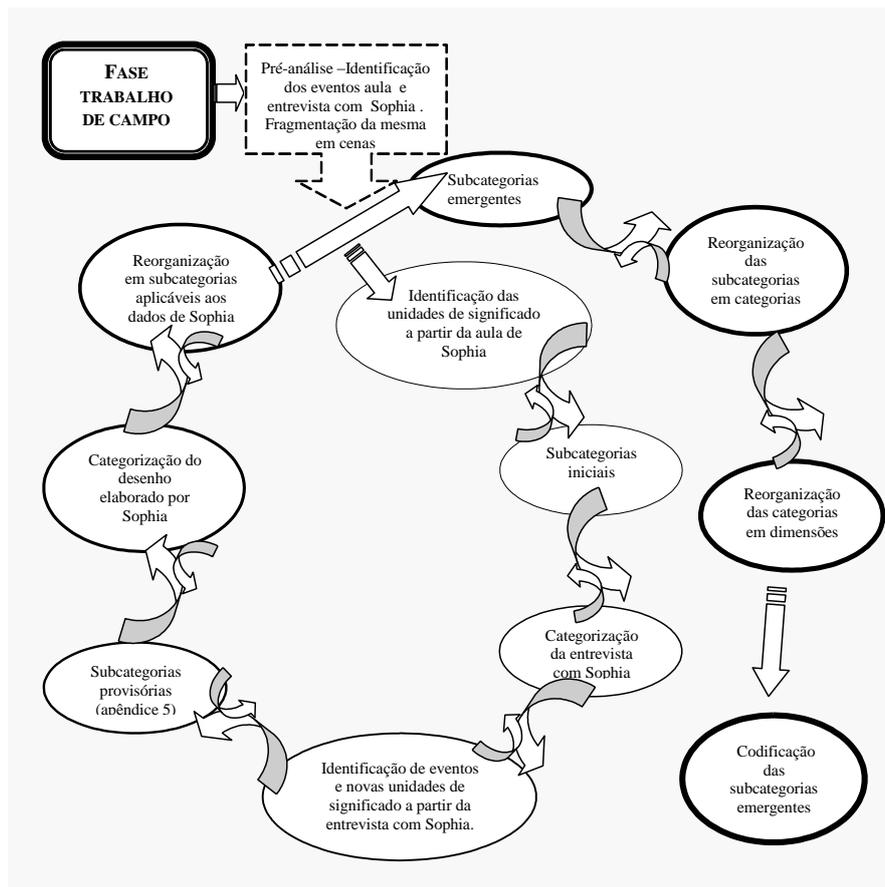


Figura 3. Atividades desenvolvidas na etapa de redução dos dados para obtenção das categorias emergentes.

Como indicado anteriormente optamos pela análise textual discursiva, uma modalidade interpretativa de textos que transita entre a análise de conteúdo e a análise de discurso segundo a proposta de Moraes e Galiazzi (2007). Pode-se compreender a análise textual discursiva como um processo cíclico, caracterizados por movimentos de análise e sínteses composto de três momentos interligados que envolvem: i.) a desmontagem dos textos - o processo de unitarização; ii.) o estabelecimento de relações através daquilo que emerge da desordem promovida - a categorização, e iii.) a emergência de uma compreensão renovada do todo - produção de um novo texto representativo das compreensões do pesquisador acerca do objeto de estudo na forma de informativo de pesquisa.

Como esses três processos encontram-se interligados, o ciclo como um todo se aproxima de um sistema complexo. O primeiro movimento do ciclo consiste na desestruturação da sua ordem através da produção de um conjunto desordenado e caótico de elementos unitários. No segundo movimento, desloca-se do limite do caos a um espaço de criação original e de auto-organização. Pode-se dizer que a análise textual discursiva se desloca do empírico para a abstração teórica através de quatro focos: apreender/comunicar/interferir/reconstruir. O seu produto final, o informativo na forma de metatexto, não corresponde a uma coletânea de textos ou à comunicação de algo já perfeitamente conhecido em forma de resumo. Mas requer a produção de um informativo composto a partir de descrições, interpretações e argumentos integradores

No contexto da investigação em questão a reorganização das subcategorias iniciais ocorreu envolvendo pequenos avanços e seguidas retomadas (aspecto contínuo e dinâmico). Nessa atividade fez-se uso de relações semânticas entre subcategorias/domínios conforme descrições analíticas apresentadas no trabalho de Rodríguez Gómez, Gil Flores e García Jiménez (1999). Na tabela 1 apresentamos algumas dessas relações semânticas.

Tabela 1. Reorganização das subcategorias iniciais. Relações semânticas entre subcategorias/domínios.

Relação semântica	X	Y	Formato X relação semântica de Y
causa-efeito	reforço positivo	avaliação	reforço positivo é um efeito da avaliação
meio-fim	método maiêutico	ensino	O método maiêutico é uma via para ocorrer o ensino
	Interação entre aluno e professor	aprendizagem	A interação entre aluno e professor é uma via para ocorrer aprendizagem
função	transmitir informações	papel do professor	Transmitir informações é uma função do papel de professor
Domínio: Concepções de Ensino Aprendizagem			

A partir da categorização da transcrição da entrevista, novas subcategorias emergiram sendo necessário retomar-se a categorização da aula de Sophia.

A identificação de unidades de significado (em ambos os episódios: aula e entrevista) implicou no surgimento de mais de 80 subcategorias iniciais. Estas foram gradativamente agrupadas e reorganizadas, até que pudessem ser reduzidas a 35 subcategorias mais amplas, possibilitando a utilização de um conjunto de subcategorias provisórias que atendessem não só à análise da aula, como também da entrevista de Sophia.

A atividade seguinte correspondeu ao reagrupamento das 35 subcategorias provisórias em 20 subcategorias emergentes que atendessem a categorização de todos os dados transcritos para a intervenção pedagógica com Sophia. Na tabela 2 apresentamos a sistematização final das 20 subcategorias emergentes em quatro categorias acompanhadas de seus respectivos códigos: desenvolvimento pessoal (110); desenvolvimento profissional (120); organização da prática educativa no contexto escolar (210) e organização da prática educativa no contexto da aula (220). Essas quatro categorias foram reagrupadas em duas dimensões distintas desenvolvimento (100) e organização da prática educativa (200).

Tabela 2. Reorganização das subcategorias emergentes em dimensões, categorias e subcategorias a partir dos dados da aula e entrevista com Sophia.

Taxonomia Obtida através dos dados de Sophia		
Dimensões	Categorias	Subcategorias emergentes
(100) Desenvolvimento	(110) Pessoal	(111) fatores biológicos
		(112) fatores afetivos
		(113) interações sociais
		(114) paralisação/reação
		(115) pensar/comprometer-se
	(120) Profissional	(121) imersão social
		(122) situação formativa
		(123) exercício profissional
		(124) contexto institucional
		(125) reflexibilidade
(200) Prática educativa (organização)	(210) Escolar	(211) temporal
		(212) espacial
		(213) social
		(214) materiais curriculares
		(215) avaliação
	(220) da aula	(221) situação improvisada/ contraditória
		(222) plano rígido
		(223) planejamento flexível
		(224) concepções de ensino-aprendizagem
		(225) conhecimento/linguagem

Para cada uma das subcategorias emergentes, atribuímos um código numérico composto por três dígitos. Tanto o algarismo utilizado, como a posição do mesmo na composição do código, apresenta informações sobre o reagrupamento das 20 subcategorias emergentes reorganizadas em 4 categorias e 2 dimensões. Assim um mesmo algarismo pôde representar diferentes classificações em função da posição ocupada pelo mesmo na construção do código, como se pode observar nos exemplos a seguir.

Nos códigos (215) e (125) associados respectivamente às subcategorias: avaliação e reflexibilidade. Os dígitos 5, 2 e 1 indicam distintas classificações em função das posições x, y e z ocupadas nos códigos. Assim, enquanto o primeiro dígito corresponde a uma entre as duas dimensões, o segundo dígito corresponde a uma entre cada uma das duas categorias que compõem cada uma das dimensões. Já o terceiro dígito corresponde a uma dentre cinco subcategorias emergentes reagrupadas nas quatro categorias, totalizando assim, 20 códigos diferentes associados às 20 subcategorias emergentes. Apenas as quatro categorias emergentes e as duas dimensões emergentes apresentam o dígito zero, os códigos (100) e (200) foram associados, respectivamente, às dimensões desenvolvimento e organização da prática educativa. Já os códigos (210) e (220) foram associados às categorias: organização escolar e organização da aula, ambas pertencentes a uma mesma dimensão: prática educativa.

Obtenção de resultados e verificação de conclusões – Nesta etapa da fase analítica obtivemos os resultados da categorização da investigação realizada com o grupo colaborativo. A figura 4 representa o caráter contínuo e não linear dessas atividades, bem como a sequência de análise para as bases de dados

de Sophia (P5), da professora (P3) que analisou a aula de Sophia através do ciclo de Smyth e demais professores (P1, P2 e P4) sujeitos dessa investigação.

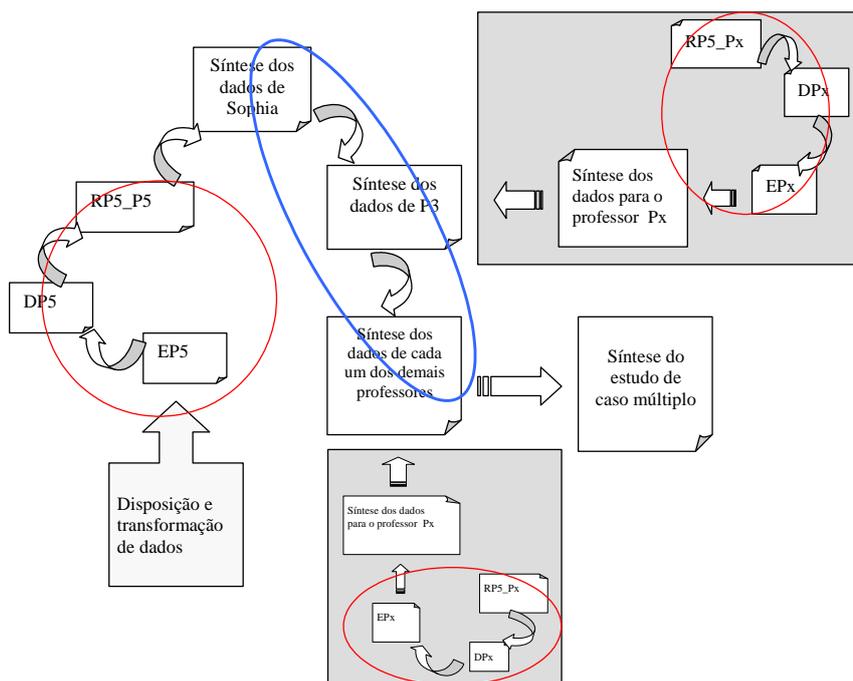


Figura 4. Representação do processo de análise dos dados.

Para Sophia, os episódios considerados progressivamente e sequencialmente para análise foram: entrevista (EP5), desenho (DP5) e reflexão da aula de Sophia pela própria Sophia (RP5_P5). Já para os demais professores, a sequência dos episódios considerados para análise foi reflexão da aula de Sophia pelo professor em questão (RP5_Px), desenho elaborado por esse professor (DPx) e entrevista realizada com esse professor (EPx), onde x é o número que identifica o professor.

Base de dados de Sophia

No momento da coleta de dados Sophia era professora efetiva da rede Pública de São Paulo e atuava na Educação Infantil e no Ensino Médio. Sua formação pedagógica iniciou-se no curso de Magistério, antigo segundo grau-profissionalizante e na graduação cursou Licenciatura Plena em Química em instituição de ensino privado. Suas primeiras experiências, como professora, relacionam-se com o antigo Movimento de Alfabetização de São Paulo, na função de alfabetizadora de Jovens e Adultos. Atuou por dois anos como professora polivalente no Ensino Fundamental I, dois anos como professora de Matemática no Ensino fundamental II e há onze anos exercia a profissão como professora de Química Licenciada sendo que concomitantemente nos últimos cinco anos, também atuava na função de professora da educação infantil na prefeitura de São Paulo.

Durante a entrevista realizada com Sophia, observamos que seu relato autobiográfico ocorreu de forma não linear com constantes retomadas de eventos negativos da infância e da primeira atuação ainda como estagiária; participação em movimentos políticos e educacionais; primeiros tempos de atuação profissional

enquanto não licenciada; importância dos contextos institucionais das escolas nas quais trabalhou; busca por formação contínua e contexto histórico e institucional das escolas em que atuou.

Outra base de dados utilizada nesta pesquisa corresponde ao desenho que os professores foram solicitados a realizar numa das primeiras aulas do oferecimento da disciplina de pós-graduação na qual ocorreu a coleta de dados desta pesquisa. Na figura 5 está apresentado o desenho realizado pela professora Sophia representando uma situação de sala de aula de Química. Durante a apresentação do seu desenho para o grupo, Sophia afirmou que teve a intenção de representar uma das dificuldades que existe no processo de ensino aprendizagem inerentes as questões que envolvem a aquisição de conhecimentos e o uso da linguagem.

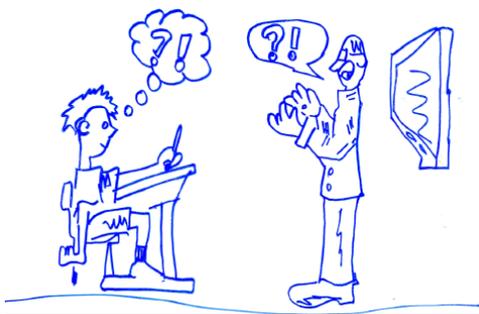


Figura 5. Desenho que representa uma situação de sala de aula de Química na percepção de Sophia.

A aula oferecida por Sophia decorreu de uma atividade realizada com recortes de jornal numa atividade de realizada por um professor substituto durante a ausência de professor de outro componente curricular. Posteriormente durante suas aulas, Sophia retomou a atividade desenvolvida pelo professor substituto discutindo os recortes selecionados pelos alunos e dessa discussão surgiu a questão desencadeadora de estudo: “como determinação do teor de álcool na gasolina em postos de distribuição do combustível?” Assim, a partir do interesse dos alunos pelo tema, Sophia propôs uma atividade de laboratório cuja sequência didática correspondia à cinco momentos: explanação de Sophia apresentando o roteiro de trabalho, realização do experimento pelos alunos, discussão dos resultados de volume e cálculo do percentual de álcool extraído da gasolina comercial, resolução de questões associadas aos conceitos de polaridade e elaboração de dissertação sobre a importância de se determinar o teor de álcool na gasolina, atividade esta associada às informações contidas nos recortes de jornal.

Lembramos que a atividade de reflexão crítica acerca da aula de Sophia foi realizada sob a colaboração de outros quatro professores acompanhada de intervenções pedagógicas da docente responsável pela disciplina de pós-graduação. Os dados foram coletados na forma de vídeo e posteriormente transcritos integralmente pela pesquisadora que não realizou intervenções durante a atividade. A atividade iniciou-se pela apresentação do relato de reflexão crítica, previamente realizado pela própria Sophia, conforme as ações reflexivas de descrever, informar, confrontar e reconstruir. No início da discussão em grupo tem-se praticamente um monólogo, no qual Sophia retoma os registros escritos do seu trabalho de reflexão, intercalando com comentários sobre o contexto escolar.

Na sequência da atividade em grupo a professora que realizou dupla com Sophia, apresentou e comentou seu relato sobre a aula de Sophia, esse relato também foi previamente elaborado a partir das quatro ações reflexivas citadas anteriormente. Finalizado esses momentos de apresentação da reflexão crítica realizada pela dupla, os demais participantes contribuíram com diálogos. Em muitos momentos, a discussão deslocou-se para aspectos associados à prática dos demais professores, em especial por dois deles que trabalham numa mesma escola de Ensino Médio. Mas em geral, retoma-se a discussão acerca da aula de Sophia. Já no final da atividade a discussão em grupo enfatiza aspectos da dimensão de análise organização da prática educativa.

Resultados para grupo colaborativo

As principais categorias que emergiram da análise da discussão pelo grupo colaborativo foram obtidas pela comparação entre as subcategorias mais recorrentes em cada episódio da base de dados de Sophia e a ocorrência concomitante dessas subcategorias em pelo menos três dos episódios, essas informações encontram-se representadas na tabela 3.

Tabela 3. Categorias e subcategorias mais recorrentes para professora Sophia.

Subcategorias mais recorrentes em cada episódio <i>versus</i> subcategorias recorrentes a três ou mais episódios de Sophia																					
Base de dados de Sophia	100 Desenvolvimento										200 Prática Educativa										
	110 Pessoal					120 profissional					210 organização escolar					220 organização da aula					
	111	112	113	114	115	121	122	123	124	125	211	212	213	214	215	221	222	223	224	225	
<u>aula</u>						X					X		X		X					X	
<u>entrevista</u>		X	X	X		X	X	X	X					X							
<u>desenho</u>																				X	
<u>reflexão colaborativa</u>										X			X	X	X	X	X			X	
Subcategorias: 112, 114, 121, 122, 123, 125, 211, 213, 214, 215, 221, 222 e 224																					

A identificação das subcategorias mais recorrentes (indicada por X) associada a informação de ocorrência da subcategoria na entrevista e em pelo menos outros dois episódios (indicada em cinza) possibilita identificar algumas correlações entre os relatos de vida de Sophia, sua prática e atividade de intervenção pedagógica realizada através do processo de reflexão crítica desenvolvido no grupo colaborativo. A interpretação da tabela 37 permite obter como resultado, para a base de dados de Sophia, que em cada categoria (110) desenvolvimento pessoal; (120) desenvolvimento profissional, (210) prática educativa - organização escolar e (220) prática educativa - organização da aula existem subcategorias recorrentes tanto aos episódios de entrevista, como aos de reflexão crítica acerca da aula e da própria aula dessa professora ou ainda, aos de apresentação do desenho.

O procedimento analítico estendeu-se aos outros quatro professores que participaram do processo de reflexão da aula de Sophia. Uma vez que o processo de transcrição permitiu amplo contato com os dados da base de Sophia, pode-se também indicar por inferência que algumas dessas categorias estavam mais associadas ao professor participante da discussão, sendo mencionadas desde o episódio de entrevista de cada um deles. Outras categorias estavam sujeitas a influência do contexto de oferecimento da disciplina por associação ao tema estudado ou por intervenção da docente e demais professores, especialmente durante o episódio de reflexão crítica a partir do vídeo de aula de Sophia.

Na tabela 4, foram representados apenas os resultados das subcategorias mais recorrentes para cada professor, segundo os mesmos critérios descritos para Sophia. Para cada subcategoria apenas têm-se representados a marca de um X se a mesma representar as contribuições mais recorrentes daquele professor à discussão em grupo.

Tabela 4. Categorias e subcategorias mais recorrentes ao grupo.

Caso múltiplo																				
Professores	100 Desenvolvimento										200 Prática Educativa									
	110_Pessoal					120_profissional					210_organização escolar				220_organização da aula					
	111	112	113	114	115	121	122	123	124	125	211	212	213	214	215	221	222	223	224	225
P1									X	X					X					X
P2		X	X							X										X
P3									X	X			X	X						X
P4									X	X						X				X
Sophia								X		X						X				X
Subcategorias com maiores possibilidades de correlações entre os episódios sendo ao menos um deles o episódio de entrevista																				

Nesta mesma tabela foram destacadas em cinza as subcategorias que pertencem às categorias mais recorrentes para cada professor. A utilização deste último critério permite escolher dentre aquelas categorias mais recorrentes, as subcategorias com maiores possibilidades de correlação entre os episódios para cada professor. Os critérios de seleção das subcategorias para cada professor consideram tanto a maior recorrência para o grupo, como também as particularidades de cada sujeito. Assim, para todos os sujeitos são selecionadas as subcategorias (224) e (125) pelas associações que têm com os temas da disciplina de pós-graduação. E para cada sujeito selecionam-se outras duas subcategorias, segundo as maiores possibilidades de correlação entre os episódios e relevância aos relatos educacionais/profissionais de cada um, indicadas por um X. Tais escolhas favorecem o estabelecimento de relações entre as subcategorias para os episódios de um determinado sujeito, como também entre as diversas bases de dados deste estudo de caso múltiplo, encaminhando a análise para interpretações dos dados do grupo como um todo.

Discussão dos resultados para Sophia

Nesta etapa da fase analítica apresentamos nossas interpretações dos resultados para professora Sophia. Foram selecionadas para interpretação dos resultados desta professora, as seguintes subcategorias: (221) prática educativa evidenciada por situação improvisada e/ou contraditória e (123) desenvolvimento profissional por situação de exercício profissional.

Subcategoria situação improvisada e/ou contraditória (221) - Para esta subcategoria na entrevista, Sophia relata um evento que a marcou negativamente pela contradição que existe quando um professor utiliza uma atividade improvisada como forma de ocupação do tempo ocioso e de controle disciplinar.

Então ela deu um texto e nos tínhamos que responder algumas questões do texto e em seguida ela dava visto ((narra muito rápido)). E todo mundo respondeu rápido. Então nós terminamos antes do previsto. Acho que

nem ela esperava que a gente fosse terminar rápido. Então eu considero, hoje, que ela não tinha mais o que dar mais naquele momento e, para a gente não conversar, ela resolveu abrir uma rodada de conversa, falar alguma coisa assim.

Na apresentação do desenho encontram-se indicações de sua percepção a respeito da complexidade das situações comunicativas em sala de aula. Sophia considera que as situações de ensino-aprendizagem dependem não só do planejamento, como também de inúmeros outros fatores, dentre eles o caráter polifônico da comunicação.

e a idéia que eu tive nesse desenho, era tentar falar um pouco sobre a falta de relação que existe entre o que a gente tenta passar e o que o aluno absorve[...]então ali o professor, ele tá tentando, ele está passando, cheio de dúvidas, exclamações, o conteúdo. E o aluno tá pensando em OUTRAS exclamações, outras interpretações. Então ali, não tem a relação entre o que é passado e o que é adquirido como conhecimento.

Para Sophia a improvisação na sala de aula é algo que deve ser evitado a todo o custo, essa preocupação, também pode ser observada em diversos momentos. Na transcrição anterior, Sophia descreve como se sentiu após uma improvisação feita por uma de suas professoras durante a sua infância, essa para preencher o tempo de aula ocioso, colocou-a numa situação de exposição frente aos colegas. Os relatos Sophia deixam transparecer que isso pode ter efeitos devastadores nos alunos e portanto, deveria ser evitado. Entretanto, no episódio de aula percebemos seu desconforto com a ausência de participação oral dos alunos e tentando contrapor-se a improvisação, suas ações direcionaram-se para manter o controle da organização temporal e social da aula, através da indução de respostas consideradas adequadas. Embora não consiga agir segundo suas concepções declaradas não arrisca improvisar ações não planejadas. Durante o processo de reflexão crítica desenvolvido a partir de sua aula podemos identificar que mesmo percebendo que precisava intervir, quando os alunos não se mostravam participativos, ela mantém rigidamente o planejado, não conseguindo propor alternativas à situação.

e aí eu percebi, ah essa aula ficou ruim[...]eu tive até a intenção de gravar outra aula, mas aí eu percebi o seguinte: aquilo que eu achava que não estava bom na aula, na outra aula que eu considerava que estava melhor com a primeira metade da turma, na verdade estava do mesmo jeito, que era a aula, a minha postura.

Nos relatos de profissionalização percebemos que Sophia pressupõe “aquilo que a sua supervisora” considerava adequado. E nessa situação de avaliação, pressionada pela presença da supervisora Sophia consegue flexibilizar seu planejamento introduzindo atividades com participação oral dos alunos. Tal fato não garante entretanto a transformação de sua prática e evidencia uma contradição entre suposta intenção de ensino e prática educativa .

E a minha...tinha uma coordenadora que ia visitar a gente, esporadicamente. E aí ela chegava lá e fazia o relatório da nossa aula. Ah, eu ia dar porcentagem[...]mas assim, já tinha passado tudo na lousa, não sei o que, da maneira mais tradicional que existia[...].Aí eu peguei e comecei a colocar[...]deixei tudo na lousa do jeito que tava e comecei a colocar uma situação pra eles. E ela ficou assistindo. Eu comecei a colocar a situação: E se você ganhasse tanto e você tivesse que gastar dez por cento do seu salário com isso, não seis por cento do seu salário com isso[...].Eu lembro que na época era INPS. Com INPS. Então quanto dá? Ah, tá.. E se você tivesse que gastar..na outra parte da lousa. E fiquei tentando inovar, com medo daquela coordenadora porque depois aquele relatório era exposto na sexta-feira ((referência à reunião pedagógica)). Então, na sexta-feira, quando você chegasse lá, ela falava: Eu fiz, nessa semana eu fiz tantas visitas, uma das visitas foi com a

professora Sophia e foi assim...Então eu morria de medo e de vergonha de ser uma pessoa que não acompanhava o processo, neh.

Para a professora Sophia, a interpretação dos referenciais empíricos associados à subcategoria (221) situação imprevista ou contraditória, aponta para correlações principalmente com a dimensão prática educativa (200) especialmente em relação à organização da sala de aula (220), indicando preocupação com certo controle das interações professor/alunos; dificuldades do processo comunicativo, tensão entre flexibilização e rigidez em relação à elaboração e aplicação do plano de aula. Quanto ao aspecto da organização escolar (210), percebe-se um significativo controle institucional associado ao tempo de aula, a aspectos disciplinares e gestão de uma cultura escolar na qual se avalia a adequação das ações docentes através de um padrão de ensino fundamentado em mecanismos de balcanização da cultura escolar (Day, 1998; Hargreaves, 1998; Thurler, 2001).

Cabe assim, um questionamento adicional: *Quais as associações que se podem estabelecer entre formação educacional/profissional, práticas educativas e contexto do trabalho escolar numa determinada cultura institucional?* Tal questionamento aponta para um fator inicialmente não evidenciado na questão desta pesquisa, mas que emerge dos dados de Sophia, ou seja, a relevância dos contextos institucionais (Thurler, 2001) que por sua vez podemos relacionar com conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) do professor (Shulman, 1986, 1987). Essa professora, apesar de revelar uma insegurança com situações improvisadas em sala de aula, quando submetida a avaliação institucional, modifica seu plano de aula. Nesse momento apresenta uma atuação profissional contextualizada em função das concepções que permeiam a comunidade educativa nas escolas de educação básica; as escolhas do professor em atuar de encontro ou ao encontro do discurso pedagógico vigente e, ainda a questão da avaliação externa como uma forma e tentativa de controle institucional.

Subcategorias exercício profissional (123) e situação formativa (122)

Para seleção das citações empíricas representativas destas subcategorias, priorizamos os dados de entrevista realizada com Sophia. Percebemos no contexto geral dos seus relatos que a formação contínua de Sophia se dispersa por toda sua história de profissionalização, e assim optamos por considerar a subcategoria situação formativa (122) em conjunto para interpretação dos resultados da base de dados desta professora.

Convém ressaltar que no caso de Sophia, pode-se observar que a formação contínua ocorre concomitantemente à formação inicial. Desde muito cedo, ainda durante o curso profissionalizante para o magistério, Sophia mantinha contato com outros formadores de professores para além de seus professores de magistério e licenciatura, como se pode apreender das citações empíricas a seguir.

no último ano de magistério...não antes de eu terminar o magistério, ah!... Eu participei de um projeto de alfabetização de adultos, na época era o MOVA. MOVA-São Paulo, a prefeita era a Luíza Erundina, neh. E aí esse projeto a gente tinha capacitação direto, tanto que eu tenho lembrança clara assim, de reunião com o Paulo Freire, com Moacir Gadotti, então era, o Cortella. A gente tinha reunião uma vez por mês, trabalhava de segunda a quinta e de sexta era reunião pedagógica. E eu era muito menina pra tudo isso, eu lembro que o primeiro pagamento eu não pude receber, porque eu era menor de idade, eu tinha dezessete anos, eu não tinha dezoito anos ainda. E aí eu já comecei a tomar gosto, antes de eu terminar o magistério, não trabalhei

diretamente com criança que era o que eu queria, mas aí comecei a dar aula na alfabetização de adulto, onde tinha a polivalência.

Em diversos momentos da entrevista, Sophia cita esse evento de formação contínua denominado por ela como “capacitação”. Num destes momentos a entrevistadora, procura coletar mais informações sobre essa dessa modalidade de ensino que você realizava com jovens e adultos, questionando o significado da sigla MOVA, Sophia explica:

M /O / V de movimento e A de alfabetização [...] muito rico viu, assim: era um trabalho que eu tiro o chapéu hoje, sabe, assim.. Eu começo a lembrar, como eu lhe falei "da questão de dar pérolas a porcos", neh. Era coisa de louco. O estudo que a gente tinha, a fundamentação teórica, era uma coisa que...mas eu não tinha maturidade pra absorver tudo aquilo, sabe? Mas assim, muitos dos conceitos que eu tenho hoje, eu trago daquela época.. Assim, eu poderia ter aproveitado mais, não tive condições de aproveitar mais, mas bastante coisa eu consegui, trazer pra mim, pra minha ciência, a relação professor-aluno, a afetividade, porque trabalhar com alfabetização é isso, neh.

Em outros períodos de sua formação são simultâneas as situações de formação teórica e iniciação à prática docente, como nas situações de estágio que ocorre sem qualquer auxílio de um profissional mais experiente.

Eu me recordo no magistério, com dezesseis anos, que fui fazer estágio, aí eu fui pra uma escola, levei a credencial toda, pra fazer estágio na escola[... E ai quando eu cheguei lá ela ((a diretora)) falou: "Olha, você fica com aquela sala que faltou a professora". E ai eu fiquei com uma, fiquei em duas salas, tinha faltado professora assim, e ela me deixou em duas salas. Eu ficava com uma turma, corria na outra, passava lição, corria ficava na outra e aquilo ali, eu falava: Meu Deus! Sabe uma loucura, eu achava que eu não ia dar conta nunca[...].E ai, hoje, eu analiso a irresponsabilidade dessa diretora de me colocar numa situação dessas.

Ou ainda quando inicia sua atuação no Ensino Médio em situação de precariedade. Por falta de professores na rede pública, Sophia tem aulas atribuídas em componentes curriculares nos quais não tinha formação alguma, nem mesmo como aluna do ensino anterior à formação universitária.

Foi tudo muito assim, eu comecei a fazer a faculdade em fevereiro e quando chegou em março, eu lá na faculdade[...].Juma menina falou pra mim: "Ah! Eu peguei aula!" E eu falei: Como assim, você pegou aula?[...] "Sim, é só você ir. Na diretoria tem um monte de aula, você vai à diretoria de ensino e ai você pega!"[...]E tinha quinze aulas de Química, LIVRES, no noturno. Eu, a Química que eu tinha era de duas três semanas de química, que era Química Geral[...].e eu fiquei com um monte de aula e estudando de manhã. Saí do estado como estagiária e já fiquei como admitida[...].

Ao ser questionada sobre sua formação para assumir aulas de Química, Sophia confirma que não tinha conhecimento do componente curricular, nem ao menos como aluna do nível em que deveria atuar.

[...]é isto que eu estou lhe falando: nem Química, nem Física, nem Matemática, nem Biologia((diz que nunca aprendeu essas disciplinas)) assim, naquela época eu perdi até o namorado, porque eu vivia pra estudar.. E na escola ((refere-se à faculdade)), eu fiquei conhecida pelos professores. Porque eu ficava: Como é isso aqui? Eu peguei o planejamento e ((diz que pensava)).tenho que aprender a dar isso.

Durante a entrevista, Sophia retoma constantemente as situações de iniciação da prática docente quando foi professora admitida em caráter temporário e não licenciada, bem como seus primeiros anos de exercício

profissional como professora licenciada, mas não efetivada sendo ambas em situação de precariedade (Tardif, 2002). Em geral, o exercício profissional (123) apresenta-se concomitante a uma situação formativa (122), seja esta inicial ou contínua. Além disso, percebe-se, como uma característica de Sophia sua busca constante por formação ao longo de seus relatos sobre profissionalização mesmo após licenciar-se em Química.

eu acho que eu vim aqui na faculdade, sozinha assim, porque eu tinha terminado de acabar a faculdade e eu vim aqui, saber de pós-graduação, saber de alguma coisa de ensino. Eu não lembro como foi, [...] Não, me falaram do GEPEQ. E eu olhei era: Grupo de pesquisa em educação química. E falei: ah, educação química...Ah, eu vou lá. Eu fui e falaram: A gente se encontra toda quinta pra estudar o material[...]e eu comecei a estudar.

Sobre o desenvolvimento profissional em situações de precariedade, Tardif (2001) afirma que a “experiência relativa à aprendizagem da profissão é mais complexa e difícil, pois comporta sempre certa distância em relação à identidade e à situação profissional bem definida dos professores regulares”. No entanto, para Sophia, a efetivação num cargo público não favoreceu a estabilização em relação à identidade e situação profissional, como se pôde interpretar através dos seus relatos quando atuou como professora admitida em caráter temporário e no momento de atribuição de aulas quando se efetivou como professora licenciada em Química.

E escola padrão, a gente tinha que enviar um projeto. Montar um projeto e mandar. E eu mandei um projeto pra uma escola padrão que tinha perto da minha casa. E eu fui chamada pra entrevista. E nessa entrevista eu fiquei. E essa escola, foi o meu berço, lá eu desenvolvi todo o projeto do GEPEQ. Então a gente vinha estudar aqui toda quinta-feira à tarde, vinha estudar o livro, ai xeroquei. Lá a gente desenvolveu todo o projeto, quando eu me efetivei, em 2000[...] No dia da escolha eu nem peguei nome de escola, não peguei nada. Fui convicta que eu pegaria aula nessa escola, uma porque a escola é super afastada em ((nome do bairro)) a escola fica entre duas favelas e eu como professor admitida em caráter temporário, sempre peguei aula lá. Então não tem professor de Química lá, naquela região, estava tudo certo neh, mas quando chegou no dia, na escolha uma professora mais bem colocada do que eu, que era do interior, escolheu lá. Não tinha na cidade dela e ela falou: “Ah, qualquer uma” E ela escolheu a minha escola do coração. Eu saí de lá, fui pra outra escola que é essa escola que eu me encontro, até hoje e acabou tudo! Cheguei lá a diretora me deu o planejamento. Tinha um professor de química de manhã que já tinha feito um planejamento, que já era mais velho pra eu seguir aquele planejamento[...] eu falei de laboratório, ela riu da minha cara, quando eu falei de laboratório, porque não tinha. De material...ela falou que não tinha dinheiro nem pra comprar... sulfite...cartucho pra impressora da secretaria...quanto mais pra comprar material de química[...]lá que começaram a mediocridade nas minhas aulas assim, começaram a ficar...tudo aquilo que eu não gostava, entendeu?

Percebe-se pelo relato de Sophia, que sua efetivação ocorreu em uma escola na qual as concepções de ensino-aprendizagem não correspondem àquelas com que esta professora afirma se identificar. Além disso, observa-se que a forma de organização do trabalho nessa escola apresenta-se predominantemente oposto à cooperação profissional. A intenção de transferir-se de escola e as inúmeras tentativas frustradas interferem na construção da sua identidade e estabilidade profissional.

Convém ressaltar que foi nesta mesma escola na qual Sophia efetivou-se, que a mesma gravou a aula apresentada para reflexão crítica na disciplina de pós-graduação. Desta forma, pode-se compreender a ênfase dada por esta professora em relação às subcategorias características da prática educativa através da organização escolar, como por exemplo, a subcategoria (214) materiais curriculares.

Além disso, as idéias presentes nas subcategorias (122) situação formativa e (123) exercício profissional relacionam-se com outras subcategorias da dimensão prática educativa (200), como organização escolar (210) temporal, (212) espacial e (213) social. Essas subcategorias são recorrentes no episódio de reflexão crítica a partir da aula de Sophia, tanto nas explanações desta professora, como também se constituiu em foco de discussão pelo grupo, com contribuições de outros sujeitos.

Consideramos que a compreensão do processo de formação profissional de Sophia pôde, também, favorecer a apreensão desse contexto de formação, sendo o mesmo, necessário para se analisar alguns eventos ocorridos durante a aula desta professora. Assim, ao se considerar a subcategoria (122) situação formativa, pode-se associar a valorização atribuída aos conhecimentos específicos da Química (225), em situações de exercício (123), às suas necessidades enquanto professora em formação (122). As citações abaixo exemplificam a importância atribuída a alguns conteúdos desenvolvidos e que visavam objetivos educacionais procedimentais.

eu tive muita dificuldade, porque no magistério você não tinha exatas, neh. Então eu não tive: Química, Física, Matemática, Biologia, não tive nada disso. Então, no primeiro ano de matemática, eu entrei e falei: Nossa! É tudo novo! E eu tive que estudar pra tudo.

é, então e fiz matemática, o primeiro ano todo eu fiz matemática, mas em matemática eu tinha uma aula de Química Geral[...]eu fui ao laboratório fazer, no primeiro ano de Química Geral, eu fui ao laboratório algumas vezes e dentre elas, eu fui fazer uma aula de indicadores: papel de tornassol, fenolftaleína e ai tudo aquilo me deixou encantada).

Interpretamos através dessas citações empíricas que Sophia preocupa-se em transmitir aos seus alunos do Ensino Médio, informações relativas aos conteúdos procedimentais associadas às técnicas de manuseio dos materiais curriculares de laboratório. Talvez isso se relacione às dificuldades que enfrentou por fazer no Ensino Médio um curso profissionalizante, no qual foi privada de conhecimentos relacionados à área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. E ao fato de em seguida optar por cursar no Ensino Superior uma Licenciatura em exatas. Poderíamos ainda, refletir acerca da recontextualização dos conhecimentos específicos em química (225) numa situação de ensino-aprendizagem como essa da aula oferecida por Sophia. Mas tal reflexão extrapola os objetivos desta investigação, apontando para necessidade de outros estudos.

Por outro lado, percebemos que emergem dos dados de Sophia a subcategoria (124) contexto institucional. Uma subcategoria que embora possibilite poucas correlações na base de dados de Sophia entre os diferentes episódios considerados nesta investigação mostra-se bastante relevante nas intervenções de outros professores (P1 e P4) durante o episódio de reflexão crítica realizado pelo grupo a partir da aula oferecida por Sophia.

Assim, a interpretação da base de dados de Sophia segundo as idéias das subcategorias (122) situação formativa e (123) exercício profissional, possibilitou compreender alguns aspectos de desenvolvimento profissional desta professora e revelando a importância do contexto institucional (124) para este estudo de caso.

Discussão dos resultados no grupo colaborativo

À medida que essas análises prosseguiam, percebia-se, também com maior clareza, o tipo de informação que poderia emergir de cada um dos episódios analisados. Assim, para o *episódio de reflexão crítica acerca da aula de Sophia*, emergiram informações sobre o processo reflexivo realizado por cada um dos professores, podendo-se identificar quatro diferentes formas de reflexão predominante para determinados sujeitos. Para Sophia o processo de reflexão mostrou-se distanciado da prática do sujeito emissor e centrada nas práticas observadas no vídeo de sua aula. Percebe-se que Sophia, individualmente, realiza as três primeiras ações reflexivas do ciclo de Smyth (descrever, informar, confrontar). P1 e P4 deslocam o processo de reflexão para a própria prática realizando ações descritivas e informativas do ciclo de Smyth e possibilitando a emergência da subcategoria (124) contexto institucional. Já P3 e P2 auxiliam o grupo a refletir acerca da aula de Sophia e possibilitam que Sophia perceba a necessidade de realizar a ação reflexiva de reconstruir. Assim, o grupo como um todo não só refletiu acerca da aula de Sophia, como também participou do processo reflexivo vivenciando cada uma das quatro ações propostas no ciclo de Smyth.

Nas análises dos episódios de apresentação dos desenhos, evidenciaram-se unidades de significado que representavam aquilo que cada um dos sujeitos havia declarado na primeira aula da disciplina de pós-graduação, como uma situação de ensino/aprendizagem representativa de uma aula de química. Mas somente quando se considera a análise do episódio da aula de Sophia é que se pode identificar como P1, P4 e P5 posicionam-se frente às concepções de ensino-aprendizagem. E somente quando se consideram os episódios de entrevista é que se percebe com quais concepções de ensino-aprendizagem P3 e P2 mais se identificam. Em síntese pode-se dizer que:

- P1 declara-se a favor de um ensino tradicional e não entra em conflito ao perceber em suas ações características de um ensino comportamentalista. O ensino tradicional para P1 está associado, em sua história de vida, a uma escola excelente na qual P1 estudou.
- P2 declara-se a favor de um ensino com características humanistas e questiona a adequação da prática de Sophia para que ela possa atingir um ensino com características construtivistas. Apesar da pouca experiência profissional, P2 mostra segurança com o conteúdo e isso o estimula a inovar mesmo sem o respaldo inicial de outros professores da escola.
- P3 declara-se a favor de um ensino com características construtivistas e questiona a adequação da prática de P5 para que ela possa atingir um ensino com características construtivistas. De maneira geral, P3 traz para o grupo argumentos bem fundamentados, resultado de sua boa formação. Entretanto, P3 não apresenta experiência profissional e suas falas revelam uma idealização da prática educativa sem interferências da realidade da sala de aula. Seu papel no grupo, no entanto, é importantíssimo, pois é P3 quem analisa primeiramente de forma crítica a aula de Sophia e revela uma série de contradições dessa aula para o grupo. A reação tranquila de P5 com as críticas e sua postura de querer refletir e aprender faz com que os demais no grupo se sintam a vontade para fazer suas observações e o clima do processo reflexivo transcorre sem maiores constrangimentos.
- P4 declara-se contra o ensino tradicional e entra em conflito quando percebe na sua prática, situações improvisadas com características de um ensino comportamental que o levam para ações em situações contraditórias. Em sua entrevista revela experiências negativas com o ensino tradicional enquanto aluno e experiência positiva com um professor que o marcou com aulas mais dialógicas e que ele tenta reproduzir enquanto professor.

- Sophia declara-se a favor de um ensino construtivista, identifica características de um ensino comportamental que a colocam em situações de contradição e percebe a necessidade de reconstruir sua prática. Aponta em sua fala a força do contexto institucional em tirá-la de um caminho alternativo e aprisioná-la num ensino mais tradicional.

Por fim, evidenciaram-se algumas das correlações entre história de vida educacional/profissional desses professores com as concepções de ensino-aprendizagem identificadas através do processo reflexivo desenvolvido a partir da aula de Sophia. Embora, tenha-se priorizado determinadas subcategorias para cada um dos sujeitos, visou-se nesta seleção apresentar aqueles fragmentos que possibilitassem a construção de conexões entre aquilo que os sujeitos explanam durante o episódio de reflexão crítica e seus relatos de história educacional e profissional, evidenciando-se conexões entre os contextos de formação inicial, continua e de atuação institucional de Sophia.

Neste momento, apresenta-se mais sistematicamente a *fase informativa*, última fase desta pesquisa qualitativa. As atividades de *elaboração de informações*, desenvolvidas anteriormente são reconstruídas e apresentadas como produto final da investigação na forma de metatexto segundo a proposta de Moraes e Galiuzzi (2007). Na construção deste, utilizam-se descrições, interpretações e argumentações acerca das correlações entre os processos reflexivos desenvolvidos durante a discussão da aula de Sophia e relatos educacionais ou de profissionalização dos sujeitos deste estudo de caso múltiplo. O objetivo desta fase foi responder mais sistematicamente a questão de pesquisa a qual se propôs esta investigação:

Quais as relações entre relatos educacionais e de profissionalização, concepções de ensino-aprendizagem e prática educativa que se evidenciam num processo de reflexão crítica realizado por um grupo de professores acerca da aula de uma das professoras deste grupo numa situação de formação continua?

Para interpretar os dados empíricos apresentados e fundamentar as argumentações sobre as correlações entre os resultados desses professores numa determinada situação de formação contínua e recorreremos aos referenciais teóricos, sobre a formação de professores, processos reflexivos e os padrões de trabalho e culturas institucionais apresentados no início deste trabalho.

O grupo de professores investigado traz algumas características particulares. Cada um dos professores vem com suas respectivas histórias de vida, experiências profissionais e formativas diferenciadas e contribui com o grupo de uma forma muito singular.

Na figura 6 foram representadas as contribuições desses sujeitos à constituição deste estudo de caso múltiplo. As setas indicam as principais contribuições de cada sujeito ao grupo e as interligações na forma de teia, representam cada uma das dez subcategorias, a saber: (112) fatores afetivos, (113) interações sociais, (123) exercício profissional, (124) contexto institucional, (125) reflexibilidade, (213) organização social, (214) materiais curriculares, (215) avaliação, (221) situação improvisada/contraditória e (224) concepções de ensino-aprendizagem. Dentre elas são mais recorrentes ao grupo as subcategorias (123) exercício profissional, (125) reflexibilidade e (224) concepções de ensino-aprendizagem. Já as demais correspondem àquelas que emergem dos episódios de entrevista e se associam às explicações dos sujeitos durante o episódio de reflexão crítica acerca da aula de Sophia, e no caso dessa professora percebemos a importância da categoria (221) situação improvisada/contraditória.

no dia a dia não é tão diferente do tradicional assim, embora Sophia seja capaz de uma prática bastante próxima do ideal de seu discurso que foi revelada em outros episódios.

A contribuição de P3 foi fundamental na discussão do grupo. P3 foi a primeira a realizar a análise da aula de Sophia e o fato de P3 ter as características das concepções de ensino-aprendizagem muito claras, capacitou essa professora a olhar para a aula de P5 e perceber além das intenções da professora. Essa primeira reflexão levou a discussão do grupo para um nível maduro. A professora P3 surpreende ao destacar que o uso de materiais curriculares (214) alternativos não garante uma aula alternativa. Da mesma forma aponta corretamente que o fato de se propor uma organização social (213) da prática educativa não faz com que uma aula necessariamente adquira características construtivistas. Essa professora apresenta uma bagagem de conteúdos, específico e pedagógico, diferenciada do grupo e isso faz diferença na maturidade de suas observações, contribuindo positivamente para os olhares do grupo para a aula de Sophia.

No grupo constituído, alguns sinergismos detectados foram bastante produtivos. P1 e P4 são professores bastante experientes e, como a grande maioria dos professores no Brasil não contam com uma formação valorizada pela excelência de uma universidade pública. Trazem para a discussão os entraves da realidade da escola, muitas vezes usando dessas dificuldades diárias como um empecilho para a mudança que afirmam desejar. Já P3 e P2 são professores iniciantes e apresentam uma formação inicial que dispõe da imagem de excelência de qualidade, independentemente da instituição em que possam atuar. Isso os torna confiantes na possibilidade de mudança da realidade da escola e da sala de aula e apontam para maiores possibilidades de mudança na prática educativa, vinculada a uma determinada concepção de autonomia. As dificuldades apontadas por P1 e P4 são facilmente resolvidas nas palavras de P3 e P2 que, entretanto desconhecem as dificuldades reais da sala de aula. A professora Sophia parece somar um pouco das características de ambos os grupos. Não conta com a formação de excelência de qualidade que dispõem P3 e P2, mas sua história de formação contínua parece atribuir-lhe certo status, pelos conhecimentos pedagógicos que demonstra ter construído ao longo de sua carreira como professora. Além disso, é a professora mais experiente no grupo e parece ter superado a fase de precariedade que vivenciou no início de carreira. Sophia possui assim, a experiência profissional diferenciada daquela que se observa em P1 e P4. Apesar das dificuldades parece lidar de modo diferenciado com elas, se aproximando da relação, por vezes utópica, de P3 e P2 com o processo de ensino-aprendizagem. Busca incessantemente uma atualização e não se conforma com seguir os padrões de sobrevivência da escola. Apresenta uma preocupação genuína com seus estudantes e parece querer retribuir ao seu contexto social de origem a oportunidade de ter conseguido identidade profissional através da sua busca por mudança de status social através da educação. Parece não ter perdido certa postura de utopia quanto às teorias aprendidas na academia e agir de forma semelhante a P3 e P2. Pode-se afirmar que essa professora não se entrega às dificuldades do dia a dia da escola, e assim tem uma postura mais pró-ativa. Apesar de Sophia atuar de forma tradicional na aula analisada, apresenta abertura e interesse para uma mudança que busca com afinco nos diversos cursos de formação contínua e mostra-se receptiva às críticas dos colegas.

O processo reflexivo investigado nesse grupo revela um universo distinto de características de professores e a complexidade do processo educativo. As ações de cada professor em sua prática educativa têm influências múltiplas e muito diversas relativas ao seu histórico de vida, sua experiência formativa e profissional, suas crenças, suas orientações políticas etc. O que determina a auto-imagem de um professor

competente é provavelmente influenciado por todas essas características de uma maneira dinâmica e altamente complexa. Entretanto, duas características marcantes reveladas nesse estudo de caso múltiplo parecem ter influência positiva no trabalho de um professor - sua formação específica e pedagógica além de uma postura de confiança no processo educativo. Essas características nem sempre andam juntas, mas revelaram-se importantes para uma atuação segura dos professores investigados e, portanto, destacam-se no processo de construção de sua autonomia (Contreras, 2002).

Referências Bibliográficas

- Boavida, A. M. & Ponte, J. P. (2002) Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In: GTI (Ed.) *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp.43-55). Lisboa: APM
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1999) The teacher research movement: a decade later. *Educational Researcher*, 15-25.
- Contreras, J. (2002) A autonomia de professores. São Paulo: Cortez Editora.
- Fiorentini, D. (2004) Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: M.C. Borba & J.L. Araújo (Orgs.) *Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática*. (pp. 47-76) Belo Horizonte: Autêntica.
- Fullan, M. & Hargreaves A. (2001) Profissionalismo interativo e orientações para a acção. In: M. Fullan & A. Hargreaves. *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. (pp.111-181) Porto/Pt: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998) A intensificação: o trabalho dos professores – melhor ou pior In: A. Hargreaves. *Os Professores em Tempos de Mudanças: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. (pp.131-158) Lisboa/Pt: Mac Graw Hill Ltda.
- Miskulin, R. G. S, et al. (2005) Pesquisas sobre trabalho colaborativo na formação de professores de Matemática: Um olhar sobre a produção do Prapem/Unicamp. In: D. Fiorentini & A.M. Nacarato (Orgs.). *Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática*. (pp.196-219) São Paulo: Musa.
- Smyth, J. (1986) *Reflection in Action*. Victoria: Deakin University Press.
- Smyth, J. (1987) *A rationale for teacher's critical pedagogy: a handbook*. Victoria: Deakin University Press.
- Smyth, J. (1991a) International perspectives on teacher collegiality: a labour process discussion based on the concept of teacher's work. *British Journal of sociology of education*, (12)3, 323-346.
- Smyth, J. (1991b) *Teachers as collaborative learners*. Buckingham: Open University Press.
- Smyth, J. (1992) Teachers work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, (29). 2, 267-300.
- Tardif, M. (2002) Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério In: M. Tardif. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. (pp.56-110) Petrópolis/RJ: Vozes.
- Thurler, M. G. A (2001) *Cooperação Profissional*. In: M. G. A. Thuler *Inovar no Interior da Escola*. (pp.59-88) Porto Alegre/RS: Artmed Editora.

Schön, D. A. (2003) Educando o profissional reflexivo: um novo design par o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed.

Shulman, L.S. (1987) Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform, Harvard. Educational Review, (57) 1-22.

Shulman, L.S. (1986) Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching, Educational Researcher, (15), 2, 4-14.

Rodriguez Gómez, G.; Gil Flores, J & García Jiménez, E. (1999) Metodología de la investigación cualitativa. Archidona: Ediciones Aljibe.

Moraes, R. (2003) Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Ciência e Educação 9 (2),191-210, Bauru, SP.

Moraes, R. & Galiazzi, M. C.(2007) Análise Textual Discursiva. Ijuí: Unijuí, 2007.

Os Enredos do Trabalho (A)moroso dos Educadores de Infância no séc. XXI

Margarida Marta⁶⁶, Amélia Lopes⁶⁷

Resumo:

A educação de infância é a primeira etapa no desenvolvimento das crianças. E a sua importância reflete-se na construção da profissão do educador de infância vista como alicerce vital da aprendizagem ao longo da vida e considerada pela OCDE como uma questão de interesse público devido à organização da sociedade moderna.

O estudo que se pretende apresentar é um recorte de um outro estudo de maior amplitude que teve como objetivo “investigar as transformações ocorridas nas identidades profissionais de educadores de infância do setor público e do setor privado ao longo da primeira década do séc. XXI”. Para efeitos de discussão e análise, neste artigo focaliza-se o desenvolvimento profissional dos educadores de infância do setor público e do setor privado, nomeadamente identificando fatores que o influenciam.

Convocamos para o quadro concetual estudos sobre a educação de infância, a profissão e o desenvolvimento profissional. A este respeito elegemos as perspetivas de Cardona, Katz e de Vasconcelos sobre a profissão de educador de infância; de Lopes, Day, Nóvoa, Bronfenbrenner e Clandinin sobre o desenvolvimento profissional; e de Zavalloni sobre a identidade como configuração das representações de si, do outro e da sociedade.

À profissão de educador de infância associam-se as qualificações, os saberes, os aspetos pessoais e os processos contextuais e sociais que contribuem para a profissionalidade dos educadores de infância. Esta profissionalidade parece situar-se na confluência da ética do cuidar e da ética do educar em diferentes contextos, públicos e privados.

Como a criança é um ser criativo por excelência, exige ao educador de infância uma profissionalidade que incentive à organização de um ambiente propiciador da expressão artística e da dimensão afetivo-relacional. As paisagens educativas públicas e privadas enquadram o desenvolvimento profissional dos educadores, na procura incessante de novos saberes com vista à inovação numa lógica de formação ao longo da vida.

A metodologia utilizada foi o Método da Contextualização Representacional (MCR) de Marisa Zavalloni para dar conta do carácter ecológico do desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores. Colaboraram 59 educadores de infância de Agrupamentos de Escolas e de Instituições privadas.

Os resultados pronunciam a ação dos educadores de ambos os setores, desvendando a evolução da profissão de educador de infância onde o *gostar de crianças* e o trabalho colaborativo são as suas âncoras. As especificidades não decorrem das subjetividades dos educadores, mas da sua interação com os contextos de trabalho. Os profissionais de educação de infância, no setor público, aparecem com um profissionalismo mais interativo e de banda larga enquanto os do setor privado surgem com um profissionalismo mais individual e restrito às fronteiras da instituição.

⁶⁶ Agrupamento de Escolas Diogo Macedo, V. N. de Gaia, margarida-marta@clix.pt

⁶⁷ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, amelia@fpce.up.pt

Palavras-chave: Profissionalidade, educador de infância; desenvolvimento profissional; setor público e setor privado na educação de infância

1. Introdução

Falar de educação de infância em Portugal significa conhecer a realidade portuguesa no que diz respeito aos setores público e privado, com as suas transformações advindas das políticas.

Do ponto de vista histórico, a educação de infância desenvolve-se, por um lado, entre a missão de assistência social e a missão educativa. A educação de infância em Portugal é não só uma realidade diversificada, mas também diferente da que encontramos nos outros níveis de ensino, na medida em que reparte a sua oferta educativa, de forma quase equivalente, entre o setor público e o setor privado e porque possui também a este nível uma história singular, história em que a oferta privada precede largamente a oferta no setor público, quer ao nível dos contextos de formação quer ao nível dos contextos de trabalho.

A primeira década do séc. XXI foi marcada por fortes mudanças na educação em geral e na educação pré-escolar em particular que deixaram marcas nos modos de ser e de agir nos profissionais de educação de infância do setor público e do setor privado. Os reflexos da implementação das políticas educativas oscilam em função dos setores, mas também em função das diversas “paisagens educativas” que habitam no interior de cada setor.

As políticas educativas da primeira década do séc. XXI introduziram alterações significativas na educação pré-escolar em Portugal, ao nível organizacional, ao nível dos profissionais e, ainda, ao nível da oferta à própria criança, alterando profundamente os quadros de vida dos educadores de infância.

Devido a estas diferentes inserções e dinâmicas a construção das identidades profissionais dos educadores em cada um destes setores tem tomado configurações bem diferenciadas, com implicações no profissionalismo dos educadores e na qualidade da educação oferecida.

Neste artigo pretendemos dar conta dessas transformações operadas no desenvolvimento profissional dos educadores.

2. Quadro teórico concetual

Procuramos, nesta comunicação, focar os aspetos que consideramos relevantes para a profissão e para o desenvolvimento profissional dos educadores de infância nos contextos educativos públicos e privados, cuja mudança paradigmática do *moldar* para o *ajudar* parece construir um percurso desenvolvimental significativo na qualidade da educação de infância.

Mudança proveniente das exigências da sociedade portuguesa à educação e particularmente à educação pré-escolar, considerada pela OCDE (2000, p. 202) “um alicerce vital de aprendizagem ao longo da vida [por se referir a uma fase de desenvolvimento fundamental] no sucesso posterior do indivíduo e da sociedade”.

A afirmação da profissão de educador de infância na sociedade deve-se ao desenvolvimento da Psicologia Infantil, da Pedagogia associada ao conceito de criança e da infância, à acumulação de conhecimentos,

muitos deles das Ciências da Educação, às políticas estatais e à própria intervenção dos educadores de infância.

É uma profissão com dificuldades de reconhecimento, que se podem enraizar na diversidade de instituições de formação inicial, com ideologias e pedagogias muito peculiares, assim como nos contextos de trabalhos, uns mais mercantis, outros mais empresariais, outros de solidariedade entre o setor privado e o setor público, com visões e posturas distintas.

A sua origem de carácter social, que vigorou muitos anos para colmatar as necessidades básicas de higiene e de alimentação de crianças desfavorecidas, e a noção de que apenas *gostar de crianças* e *ser de boas famílias* era suficiente para ser bom profissional contribuíram para uma visão estereotipada da profissão de educador de infância. Contudo, já se realizaram grandes conquistas, de entre as quais destacamos: a importância atribuída à formação inicial [antes curso médio, depois licenciatura e atualmente mestrado]; a inclusão da educação pré-escolar na Lei de Bases do Sistema educativo (LBSE) e a inclusão dos educadores no Estatuto da Carreira Docente (ECD). Os educadores de infância começaram a ter, então, a sua visibilidade pública a par dos outros níveis de ensino. Como refere Sarmiento (1999, p. 235), a este propósito “[...] o designativo ‘Educadores de Infância’ ajuda a garantir a especificidade dos profissionais do setor da educação pré-escolar”.

É assim que a educação de infância como atividade profissional se tem construído e reconstruído, onde se entrelaçam filosofias profissionais, políticas educativas e perspectivas dos beneficiários, com influências que vão dando visibilidade à educação de infância e aos seus protagonistas – crianças – que são os sujeitos de hoje e o projeto do futuro.

Katz (1993), na sua investigação sobre a educação pré-escolar, analisa a pessoa do educador e a formação, delineando oito critérios que considera que definem uma profissão: necessidade social, altruísmo, autonomia, código ético, distância do cliente, padrões de prática, formação prolongada e saber especializado.

Estes parâmetros definem a essência da profissão de educador. A necessidade social surge quando a mulher e mãe ingressa no mundo do trabalho e é preciso alguém com conhecimentos sobre a criança, acrescido de altruísmo profissional que desenvolva um trabalho de qualidade, com autonomia e respeito pelos interesses da criança; a relação empática deve ser promotora do desenvolvimento da criança que exige uma procura constante de novos saberes.

Poderemos, ainda, observar que a valorização que se tem vindo a sentir na profissão de educador de infância está ligada à “[...] especificidade dos saberes necessários ao desempenho da atividade profissional, a par da necessidade do seu reconhecimento social, estando este dependente do contexto político e do controle das condições de trabalho” (Cardona, 2006, p.33).

Também na visão de Vasconcelos (2004, p.56), a profissão de educador de infância tem vindo a ser “[...] reconhecida socialmente como uma das mais fundamentais do sistema educativo”. Este reconhecimento poderá advir, como diz Katz (2006, p.8), dos aspetos comuns “[...] em todo o mundo [que os educadores têm] e que se compreendem muito mais facilmente – talvez ainda melhor – do que compreendem ou são compreendidos pela entidades oficiais, políticas e administrativas dos seus próprios países”. Nesta perspectiva sentimos que as crenças, os papéis, a natureza do trabalho, as responsabilidades dos

profissionais de educação de infância conseguem superar as insuficiências providas dos sistemas políticos e mesmo das organizações institucionais públicas e privadas onde habitam profissionalmente.

A profissionalidade dos educadores de infância constrói-se na profissão de educador de infância e imbricada em dois espaços de tempo, um relativo à história da profissão e o outro ao processo de socialização e desenvolvimento profissional, numa dinâmica onde as funções, os saberes e os contextos não permanecem iguais a si próprios, mas evoluem de acordo com as exigências sociais e com as políticas educativas.

Neste sentido, convocamos Lopes (2007, p.97) que se baseia em Demailly (1987) para definir a profissionalidade como “[...] conjunto de saberes e aptidões praticamente requeridas pelas condições de trabalho [...], apontando duas componentes: a organizacional e a ética”. Para Lopes (*ibid.*) “A componente organizacional diz respeito ao desenvolvimento do trabalho coletivo, ao alargamento do quadro de referência do ato pedagógico da sala de aula à escola, à diversificação de tarefas (nomeadamente à conceção de projetos, sua gestão e avaliação)”. A componente ética, segundo a autora, centra-se na “[...] educabilidade do aprendente” (*ibid.*).

Com este propósito, é possível transferir estes conceitos para o exercício profissional dos educadores de infância que está ligado aos aspetos de crescimento em especificidade, racionalidade e eficácia de conhecimentos, competências, sentimentos e disposições para aprender, que se revestem de níveis complexos, diferenciados e evolutivos (Katz, 1993).

O contexto onde se processa o desenvolvimento deverá proporcionar um ambiente de bem-estar, de harmonia, onde cada educador ou professor possa ir de encontro às necessidades das crianças e dos alunos de uma forma participativa e ativa dentro da comunidade educativa. Poderão construir-se, assim, quadros de referência, mundos vividos (Estêvão, 2002, 2004) onde os educadores se possam mover com continuidade na sua ação pedagógica de forma a conviverem e a resistirem aos obstáculos com que se deparam no seu dia a dia.

Os quadros de referência podem seguir dois caminhos que Argyris e Shön (cit. in Day, 2001) designam por “single loop” e “double loop”. O “single loop” significa que os professores procuram melhorar as situações pedagógicas sem necessidade de alterarem os seus quadros de referência. O “double loop” exige aos professores uma atitude de saber lidar com a mudança e com alterações das rotinas através do questionamento, da avaliação e reavaliação das suas práticas pedagógicas, ou seja, exige um professor reflexivo, inovador e criativo. Neste “double loop” a avaliação individual é, por vezes, difícil ou, diríamos nós, poderá ser falaciosa, por isso o trabalho em equipa será mais importante e uma forma de criar redes, parcerias e um trabalho colaborativo intra e inter-instituições.

Os educadores, quer no setor público quer no setor privado, sempre privilegiaram esta vertente do trabalho em equipa, para melhorarem as suas práticas ou para quebrarem o isolamento. Também nos primeiros cursos de formação inicial ministrados pelos Magistérios Primários a metodologia de trabalho em grupo foi inovadora despertando nos futuros educadores a capacidade de dialogar, de cruzar informação e de construir um saber em conjunto.

Para Day (2001, p.15), “O sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente”. Parafrazeando o mesmo autor (*ibid.*), entendemos o desenvolvimento profissional como um processo

contínuo de aprendizagem ao longo da vida e da carreira do docente, onde as subjetividades e as intersubjetividades biográficas e profissionais se cruzam com as disposições do momento e são simultaneamente influenciadas e influenciadoras. Para além de ser um processo contínuo, o desenvolvimento profissional é, também, um processo dinâmico e interativo.

Valorizar as interações com crianças, colegas, famílias, órgãos de gestão e comunidades locais significa que a educação é um processo coletivo, sem fronteiras, e não um ato isolado ou dentro de quatro paredes da sala de atividades. O trabalho em equipa promove a qualidade da educação baseada nas culturas institucionais e profissionais e é, também, um ato comunicativo que promove confiança no desempenho profissional. Já Rosenholtz, acerca do poder da colaboração (cit. in Fullan & Hargreaves, 2001, p.83), assumia “[...] que o melhoramento do ensino é uma empresa coletiva, mais do que individual, e que a análise, a avaliação e a experimentação em concertação com os colegas são condições do aperfeiçoamento dos professores”. Ainda sobre o trabalho colaborativo, Azevedo (2011, p.321), na sua indagação, considera que ele “[...] promove o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional, sustentado na aprendizagem pessoal e na aprendizagem organizacional, e é esse tipo de trabalho e de aprendizagem que sustenta, por sua vez, práticas cada vez mais autonomizantes [...]” seja dos docentes seja das escolas.

O desenvolvimento profissional está ligado aos contextos e à aprendizagem pessoal que o professor e o educador realizam com base nas suas experiências, nas oportunidades informais vividas nas instituições educativas, nas oportunidades formais de aprendizagem através da formação contínua (participação em conferências, congressos, ações de formação, outras graduações), proporcionando uma visão ecológica da aprendizagem profissional. É dentro desta perspetiva que se colocam os educadores pela procura constante de novos saberes, numa atitude de empreendimento ativo, no processo de desenvolvimento ao longo do percurso profissional.

Nesta primeira década do séc. XXI, a incerteza e a mudança são transversais e transformam o ato de educar num processo de grande complexidade. Anuncia Day (2001, p.27) que “A estabilidade de emprego e o estatuto social têm sido as características marcantes do ensino que, tradicionalmente, era visto como um emprego para toda a vida”, mas as atuais exigências poderão levar a um grau de incerteza, que se poderá traduzir em estados de ansiedade e de medo nada compatíveis com a aprendizagem profissional.

O desenvolvimento profissional poderá, assim, dividir-se em dois níveis, um macroanalítico e outro microanalítico. O primeiro refere-se à (re)estruturação educativa, ou seja, às diretrizes emanadas pelo Ministério da Educação, pelos diretores e à (re)organização da gestão das escolas e do currículo. O segundo nível reflete as metodologias, as atitudes do professor e do educador, a sua capacidade de inovar, de trabalhar em equipa, de refletir, na ação, sobre a ação e acerca da ação, ou seja, de ser um prático-reflexivo (Shön, 1983, 1987, Apple, 1992).

Poderemos estabelecer um paralelismo entre o setor público e o setor privado onde o contexto de sala de atividades é o terreno-chave com nuances organizacionais caracterizadoras. A profissionalidade dos educadores no setor privado será mais expressiva, visto a sua autonomia atual se centrar no espaço-sala, na sua experiência, o que não menospreza a sua criatividade, a sua atenção e a sua sensibilidade ao desenvolvimento da criança. A profissionalidade dos educadores do setor público será mais alargada, mais

ampla, com uma maior autonomia dentro e fora da sala de atividades abrangendo outras salas de Jardins de Infância e/ou outras salas da EB1 e no próprio agrupamento de escolas.

As sucessivas reformas dos últimos anos, de forma direta ou indireta, afetaram positiva ou negativamente a capacidade e a motivação dos educadores no ganho ou perda de alguma autonomia. À prestação de contas associam-se a diminuição de recursos disponíveis e o aumento da burocracia que traz implicações no agir como profissional.

No setor privado a “prestação de contas” não é novidade porque a ação pedagógica era já desenvolvida seguindo regras, condutas e normas do diretor/coordenador da instituição. Hoje, é ainda mais real esta prestação aos seus “clientes”, os pais. Daí a exigência, a eficácia e a competitividade. No setor público a “prestação de contas” era registada no relatório final do ano letivo, nas reuniões de pais e autarquia onde se fazia uma reflexão das atividades desenvolvidas e do seu contributo para o desenvolvimento das crianças. Atualmente, existe um conjunto de instrumentos que norteiam a ação pedagógica com outra visibilidade, por exemplo através de plataformas eletrónicas (planificações, avaliações, registos de reuniões com os encarregados de educação) e da avaliação de desempenho docente que é mais um instrumento de “prestação de contas” com reflexos positivos ou menos positivos no desenvolvimento profissional.

As narrativas de vida (Clandinin & Connelly, 1987, 1995, Day, 2001) relatadas pela voz dos educadores tornam-se “[...] frequentemente numa ocasião para mudar de direção, para redobrar esforços e para superar-se a si próprio” (Ayers, cit. in Day, 2001, p.67). Estas histórias de vida poderão funcionar como uma janela através da qual o educador de infância se localiza e teoriza o que pensa do ato de educar e de se analisar a si próprio, promovendo a sua maturidade.

Clandinin e Connelly (1995), referem-se à importância das “paisagens” do conhecimento profissional – um emaranhado relacional – a que se acede pelas histórias que se contam e se (re)contam. Os espaços educativos não são apenas o lugar de um exercício profissional, mas também se tornam laboratórios de experiências de vida das crianças e dos profissionais, onde os educadores não só trabalham, mas também se formam, robustecendo os seus conhecimentos na prática concreta.

A importância dos ambientes no nosso desenvolvimento é defendida, também, por Bronfenbrenner (1979) em virtude de nós nos construirmos na interseção das nossas características pessoais e das características do ambiente passado, presente e projetado num futuro próximo – os seus efeitos principais estão na interação, e por isso para mudar comportamentos é preciso mudar os ambientes.

As narrativas são construídas sob o reflexo pessoal, social e profissional, através das representações individuais, sociais e das emergentes dos contextos formativos, daí o contributo da ego-ecologia de Mariza Zavalloni e Louis-Guérin (1984) sob a construção da identidade como configuração das representações de si, do outro e da sociedade. A sua complexidade assenta na definição de um conjunto de formas de ser e de agir configuradas durante a vida profissional.

As mudanças ocorridas ao nível nacional e internacional, nomeadamente as que dizem respeito às reformas educativas, afetam de forma incontornável as relações intra e inter-instituições e as relações intra e interpessoais dos profissionais de educação de infância, que se poderão traduzir em diferentes formas identitárias e em diversas perspetivas de olhar a infância nas sociedades atuais.

Para Zavalloni e Louis-Guérin (1984, p.11-12) a identidade do indivíduo na perspectiva da ego-ecologia será “[...] constituída pelo conteúdo, a estrutura, e a organização dinâmica do meio interior subjetivo enquanto lugar de controlo e de antecipação e, ao mesmo tempo, reflexo das ações quotidianas”. Salientam, assim, a importância da Psicologia social ao conceber a identidade social como integradora da dimensão social com a dimensão pessoal do indivíduo. A perspectiva ego-ecológica incide na análise da interação entre as dimensões pessoais (intrapéssicas) e as dimensões coletivas (interpéssicas) de uma identidade, onde a identidade pessoal possui recordações e imagens de uma história pessoal ligada a uma história coletiva, e onde, por sua vez, a identidade coletiva orienta e participa diretamente na formação da identidade pessoal, e produzindo condições para as transformações de conhecimentos e juízos privados sobre si, o outro e a sociedade.

Neste sentido, as autoras (*ibid.*, p14), definem a identidade social, “[...] enquanto noção que visa exprimir a interação entre os componentes sociais e pessoais da identidade”, como objeto da construção da realidade por grupos, pessoas e cenários. Na perspectiva do indivíduo inserido na ecologia social, importa analisar o substrato cognitivo e afetivo que subjaz às escolhas, acentuando as dinâmicas transformadoras para compreender os princípios da constituição do sentido em virtude do indivíduo ser obrigado a relocalizar-se perante a diversidade de valores e de ideologias difundidas na sociedade.

A identidade psicossocial constitui o ponto de junção entre o individual e o coletivo, o produto da história social e da história pessoal. As relações funcionais estabilizadas entre o nível coletivo e o nível pessoal são a base das representações de si, do outro e da sociedade.

A construção da realidade social, tal como emerge na consciência individual, recebe, em Zavalloni e Louis-Guérin (1984), o nome de Meio Interior Operatório (MIO), um lugar concreto no indivíduo onde se realizam as interações indivíduo – meio. O MIO é constituído por imagens, conceitos e juízos que vão sendo construídos ao longo da vida e organizados em micro-estruturas representacionais de Si, do Outro e da Sociedade. Se as modalidades de interação indivíduo/meio são “[...] organizações invariantes, os conteúdos, as configurações e as significações são variáveis, sincronicamente e diacronicamente” (Lopes, 2001, p. 155).

3. Fundamentos epistemológicos e metodologia

O desígnio da nossa investigação convocou significados, perceções e representações onde o vivido e a vivência se entrecruzam. Dar voz à narrativa dos educadores permitiu a compreensão dos processos de construção da sua identidade em contexto ecológico. É nesta intenção que procuraremos, através das imagens e dos significados que os educadores dão às suas pertenças e vivências pessoais e profissionais através do discurso, apreender a construção da identidade profissional dos educadores de infância.

O Método da Contextualização Representacional (MCR), que decorre da teoria da identidade psicossocial, é constituído por um inventário de identidade psicossocial (IIP) e uma entrevista, e configurou a nossa opção metodológica.

O MCR é um método que nos permite conhecer a construção do significado através da elucidação das representações de si e dos grupos de pertença. O Método é constituído pelas seguintes fases:

Fase I – Representação da identidade social: a identidade social objetiva

Fase II – Elucidação da significação das Unidades Representacionais (UR)

Nível 1 – A identidade social subjetiva

Nível 2 – Propriedades elementares do repertório semântico

Nível3 – Significado diferencial das UR

Fase III – Desenvolvimento do MIO: feixe conceitual e emocional

Estas fases são conseguidas através do preenchimento do Inventário de identidade Psicossocial - IIP - e por uma entrevista. O inventário corresponde a uma grelha relativa às pertenças e experiências sociais e pessoais passíveis de concretização diversa de acordo com o grupo em estudo e os objetivos da pesquisa. No nosso caso, o Inventário da Identidade Psicossocial (IIP) é constituído pelos grupos de pertença considerados pertinentes para os nossos objetivos - “ocupação”, “grupo de colegas do Agrupamento de Escolas/Instituição”, “educador do setor” - e ainda por outros campos semânticos (elicitados por uma palavra ou termo) a que, na linha de Osgood, Suci e Tannenbaum (1978), chamámos “conceitos”: “o meu primeiro setor de trabalho”, “o meu segundo setor de trabalho”, “as reformas educativas do pré-escolar”, “o meu Agrupamento de escolas / a minha Instituição”.

Responderam ao Inventário 59 educadores, 31 do setor público⁶⁸ e 28 do setor privado⁶⁹, 25 dos quais, 13 do setor público e 12 do setor privado, foram também entrevistados. Os entrevistados foram selecionados tendo em conta a diversidade dos percursos – formação inicial, experiências de trabalho e outras funções/cargos exercidos – nos diferentes contextos educativos.

4. Apresentação e discussão dos resultados

Como dissemos, o estudo que se apresenta, neste artigo, é um recorte de um outro estudo de maior amplitude, daí ser nossa intenção e para efeitos de discussão e análise, centrarmo-nos no desenvolvimento profissional dos educadores de infância do setor público e do setor privado, identificando fatores que o influenciam. Por conseguinte não iremos apresentar as fases do MCR, nem as dimensões que emergiram da significação semântica, pela análise de conteúdo, centrar-nos-emos apenas nas narrativas que constituem a dimensão “Perspetivas sobre as políticas educativas dos últimos anos para a educação pré-escolar” entrecruzados com os relatos de vida da dimensão “Visões sobre a profissão do educador de infância”.

As narrativas dos educadores de infância espelham um *olhar* sensível a tudo o que seja relacionado com a criança, desde uma escuta atenta à observação dos comportamentos e à capacidade de mobilização para resolver situações. Sente-se, através dos enunciados, uma procura do saber agir e de saber gerir as emoções possibilitando, assim, uma entrega total às crianças.

Ser educadora na fase em que os meninos aparecem ...É um trabalho muito de nós, da nossa maneira de ser, da nossa sensibilidade. (AA7, Ref1)

⁶⁸ Os educadores do setor público são codificados com a letra A, seguida das letras A, B, C ou D, referentes aos agrupamentos de escolas a que pertencem e do respetivo número de identificação.

⁶⁹ Os educadores do setor privado são codificados com a letra P, seguida das letras A, B ou C, referentes às instituições a que pertencem, e do respetivo número de ordem.

O trabalho do educador pauta-se por uma forma construtiva, sensível e inovadora, onde a mudança e a diversidade de projetos são presença no processo educativo. Parece existir uma força interior nos profissionais de educação de infância capaz de mover o mundo a favor do percurso desenvolvimental das crianças e estão conscientes da responsabilidade do ato educativo.

Uma visão transversal acerca da profissão, no setor privado e no setor público, dá-nos conta que os profissionais de educação de infância *não tomam conta de meninos*, mas desenvolvem um trabalho com as crianças, nas quais promovem um conjunto de capacidades a fim de saberem viver em grupo e na sociedade.

A capacidade de organizar, de planear, de (re)estruturar o trabalho prende-se com o acumular de conhecimentos, com as pretensões ou crenças que os educadores têm em relação ao desenvolvimento da criança – eixo central da profissão – e à afirmação enquanto profissionais de forma a diluir o slogan *que basta gostar de crianças*.

A força interior que move os profissionais nos vários contextos de trabalho reflete apropriação das políticas educativas no seu Eu pessoal e no Eu profissional, articulando com as forças exteriores que atravessam as organizações educativas.

Assim, as narrativas da dimensão “Perspetivas sobre as políticas educativas dos últimos anos para a educação pré-escolar” dá-nos uma perspetiva da influência das políticas educativas da educação pré-escolar nos atores e autores do processo educativo e no modo como influenciam o desenvolvimento profissional dum grupo profissional em construção, ainda no séc. XXI.

As políticas definidas têm implicação direta e/ou indireta nas crianças quer sejam dirigidas a elas próprias, quer sejam dirigidas à educação em geral ou à educação de infância em particular. A criança será o epicentro do ato educativo e a periferia serão as linhas orientadoras do seu desenvolvimento e crescimento.

A maioria dos entrevistados, de ambos os setores, prenunciam as políticas que tiveram incidência direta nas crianças e as que direta e/ou indiretamente afetaram pela positiva ou não o seu desenvolvimento profissional *obrigando-os* a uma nova (re)configuração identitária.

Salientam que uma das políticas cruciais foi a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais (NEE) no ensino regular apesar das dificuldades em reorganizar o trabalho, sem recursos humanos e físicos, mostrando a sua procura por um saber mais especializado intersetado com o altruísmo profissional e o código ético que caracteriza o educador.

Dadas as alterações da sociedade atual e a ausência de famílias estruturadas e alargadas foi definida pelas políticas educativas a componente de apoio à família (CAF). Esta medida é analisada, pelos educadores entrevistados, como uma necessidade de responder às exigências laborais, mas sem contributos para o desenvolvimento da criança.

Mas o alargamento do horário no público por um lado é benéfico porque as famílias, a sociedade assim o exige, eu não acho que não é benéfico para as crianças. Exatamente, mas para as crianças não será. Mas quer dizer, entre eles estarem, se calhar, no Jardim-Escola com atividades ou andarem na rua porque hoje em dia as avós, as vizinhas, já não é tão fácil encontrar em termos dessa estruturação familiar. (PA1, Ref4)

Em relação ao profissional de educação de infância, os educadores entrevistados salientam a sua valorização, entre outros.

Nas reformas educativas, eu acho que a imagem de educadora de infância tem modificado um bocadinho ao longo dos tempos. Já não somos considerados aqueles profissionais que só guardavam os meninos, não é? Que esse papel de guardar cabe aos auxiliares também e acho que a parte pedagógica também começou a ser muito importante e as pessoas começam a acreditar um bocadinho que as aprendizagens iniciais são a base depois das futuras aprendizagens. (PC24, Ref1)

A carreira docente única, os docentes ganham no pré-escolar em termos considerados como docentes iguais aos outros docentes. [...] Por isso acho que sim que a nossa carreira docente única é importante. Somos docentes, não somos nem pré-escolar nem primeiro ciclo, somos docentes. (AB13, Ref3)

Um contributo das políticas educativas da primeira década do séc. XXI foi a visibilidade à ação pedagógica dos educadores numa perspetiva de mudança e de inovação.

[...] nós começamos a perceber ou começamos a achar que o Estado começa a dar alguma importância ao nosso trabalho e à função que nós desempenhamos. (PA8, Ref1)

Um exemplo muito positivo foi o das orientações curriculares. Que decorreu a criação da publicação das orientações curriculares, resultou de um amplo debate ao nível nacional, de um envolvimento muito grande dos educadores que contribuíram para a sua produção. Isso sim, é um bom exemplo de como pode uma reforma operar envolvendo os profissionais. (AA5, Ref4)

O desenho da (re)organização escolar dos estabelecimentos de ensino em Agrupamentos de escolas é um dos fortes indicadores com efeitos diretos nos profissionais, permitindo uma maior igualdade, ainda que relativa, entre docentes.

Os agrupamentos foram bons porque de facto deu esta oportunidade e fez com que as pessoas se encontrassem. Neste encontro foi bom nas interações e na relação que estabelece com todas as pessoas implicadas neste processo educativo. Mas os agrupamentos foram bons por este encontro e por este conhecimento. Eu estou a lembrar das experiências do nosso, muitas das vezes, quando estamos em reuniões com os outros colegas de outros ciclos, se vê que eles não faziam a mínima ideia do trabalho que nós tínhamos e que se desenvolvia no Jardim de Infância. (AA1, Ref1)

[...] É esta perspetiva da educação ao longo da vida e não da educação vista em ciclos. Cada vez mais os docentes, de uma maneira geral, e a sociedade em geral, têm de pensar na educação dos indivíduos ao longo da vida, desde que nascem até que morrem e nessa perspetiva eu penso que também foi dado um salto qualitativo, que está longe de ser conseguido, mas tem sido feita uma caminhada positiva nesse sentido e esbater as fronteiras que existiam e, ainda, existem entre os vários níveis de educação e ensino. De qualquer maneira penso que a aproximação tem sido bastante maior nos últimos anos. (AA5, Ref3)

Os educadores do setor privado veem esta reorganização do setor público mais como uma aproximação às regras de controlo existentes nos estabelecimentos privados, parecendo existir um certo reconforto profissional.

Sim, com as reformas, penso que é o facto de haver mais vigilância, entre outras. Mas eu penso que também é no sentido de agora ser ao nível de agrupamentos, são avaliados e têm essas diretrizes, que não se possa fazer as tais coisas que antigamente aconteciam ou porque metiam um artigo ou outro, que havia menos

seriedade e eram mais faltosas. Agora, também, isto pode ter vindo a melhorar o ensino público por ter alguém que controla e que vigia. (PB15, Ref4)

As políticas educativas da primeira década do séc. XXI trouxeram, também, desalento e um certo mal-estar, por exemplo ao nível das alterações da mudança da carreira profissional, algumas colocando em risco a lógica do trabalho colaborativo e a *união* entre docentes.

Olhe a avaliação eu não concordo porque acaba por nunca ser muito justa, depois, de certa forma, também cria uma instabilidade ao nível de colegas, mesmo de superiores. Acaba por haver essa instabilidade. E depois alterações constantes, pois, porque depois há sempre mudanças constantes “Agora vão mudar isto, agora vamos mudar aquilo”. E tudo isso vai refletir-se nas crianças. E eu acho que cada vez se está menos tempo com os meninos. Cada vez se está menos tempo com os meninos. (PB13, Ref1)

O facto de os educadores do privado não merecerem a mesma atenção, a mesma contemplação nos concursos e depois terem maior dificuldade em entrar no estatal. Não acho justo. (PB17, Ref8)

Não sei se dececionaram todos os profissionais dos mais novos, mas profissionais, como eu que estou com 54 anos de idade, que tínhamos já um horizonte, tínhamos formulado o nosso horizonte, a nossa carreira, a nossa saída, acho que para estes profissionais isso foi muito dececionante, e as pessoas, com menos espírito de luta, foram mesmo um pouco abaixo. E foi preciso uma dose de boa disposição e de muita autoestima, de amor próprio, de amor pela carreira para a gente não se deixar abalar por estas coisas, e aí estou a falar por mim, e aí estou já a falar por mim. Portanto, a gente sentiu-se abalada. (AA1, Ref1)

O corte do artigo 185.º [dispensa para formação] foi horroroso, não podemos frequentar simpósios, congresso e se quisermos ir temos que meter atestado médico. O Ministério da Educação dita as leis e depois marca congressos durante a semana em horas letivas, vê a contradição. (AA1, Ref6)

O novo estatuto da carreira docente, portanto, vem tirar-nos muitos direitos. E sobretudo impor-nos mais coisas. Falo por exemplo a nível de formação, até então tínhamos direito a uns dias para fazer formação, neste momento não temos qualquer tipo de hipótese de sair da nossa componente letiva seja para o que for. (AB12, Ref2)

É assim, o calendário escolar continua a ser diferente para o pré-escolar, continua a ser diferente do restante ensino. Se todos tivessem o mesmo calendário que nós, tudo bem. Agora assim acho mal porque nós temos que fazer a avaliação como os restantes ciclos, temos que apresentar planificações de todas essas coisas que os outros ciclos têm que fazer, nós também as temos que fazer e não temos dias específicos para isso. (AC21, Ref2)

Outro indicador que reflete um efeito menos positivo das reformas educativas no desenvolvimento profissional prende-se com o aumento do trabalho e, muitas delas, sem referência ou visibilidade na ação pedagógica com as crianças.

Ao nível das reformas educativas vão permitir que o tempo que os educadores passam com as crianças, o que lhes estava destinado, acaba por ser um tempo, por vezes, com menos qualidade porque vai haver mais papéis para preencher. E eu penso, que essa quantidade exigida de papéis para preencher não deverá ser possível conciliar nas horas não diretas e no trabalho de casa. E creio que algum tempo passado com os meninos seja afetado. PA3, Ref1)

Porque vai criar de tal maneira um clima de ansiedade, de instabilidade, está a criar um clima de revolta, na classe docente que não vai beneficiar os alunos. Os professores andam só a pensar nisso, ora isto de alguma forma vai influenciar o trabalho junto dos alunos. (AA8, Ref4)

Os educadores do setor privado expressam nas suas narrativas outros efeitos menos positivos no seu desenvolvimento profissional, colocando em causa o seu papel no ato educativo e o seu próprio emprego.

Porque antes havia um bocadinho a noção que o professor é que mandava. E hoje em dia os pais podem dar opinião sobre tudo e se o educador tem uma atitude que eles não consideram a mais adequada mesmo sem saberem do que se tratou e completamente fora do contexto eles têm opinião, que pode prejudicar o educador. (PC24, Ref1)

Nós já estamos a sentir um bocadinho as crianças a fugir para o público desde que o horário alargou, porque no público é gratuito. Mas, a vida também está complicada e as pessoas recorrem ao que é mais barato. (PA1, Ref2)

Estas reformas parecem ter tornado mais semelhantes na oferta o setor público e o setor privado, apesar do privado se sentir traído pelas políticas educativas, nomeadamente no que concerne ao alargamento do horário.

As políticas educativas definem a lógica do sistema educativo com consequências imediatas nos seus intervenientes e nos contextos de trabalho.

As reformas educativas, nesta década, contribuíram para uma maior aproximação entre docentes e uma aproximação entre o poder decisor (direção) e estabelecimentos de ensino (as Delegações escolares ficavam distantes), possibilitando a sequencialidade e articulação entre os diferentes níveis de ensino numa perspetiva ecológica de aprendizagem ao longo da vida. A profissão de educador de infância ganhou visibilidade entre os pares dos outros níveis de ensino quer pela sua integração nos Agrupamentos de Escolas quer pelas funções nos órgãos de gestão atribuídas aos educadores.

Os entrevistados explicitam o papel da criança nas reformas que lhe são dirigidas, num sentido de certa forma fictício, porque acabam por ser mais institucionalizadas e sem tempo para brincar, como por exemplo com a componente não letiva realizada no mesmo espaço físico, com os mesmos materiais e entregue a uma pessoa designada por assistente técnica sem conhecimentos científicos e pedagógicos.

As reformas provocaram, também, nos profissionais um certo mal-estar quer no trabalho com as crianças, quer na pessoa do profissional, quer no próprio profissional que perdeu conquistas feitas ao longo do percurso sem ser ouvido.

5. Considerações finais

São diversos os sentimentos que os educadores entrevistados expressam na definição da profissão de educador de infância e do profissional, entre outras: responsabilidade, criatividade, investimento, reflexividade, nas várias perspetivas do saber ser, do saber estar, do saber escutar, do saber ser sensível, do saber agir convocados pelas interações onde as relações de afeto têm um lugar privilegiado numa relação total de reciprocidade e de bem-estar.

O trabalho colaborativo realizado pelos profissionais é enriquecedor e facilitador de práticas inovadoras, mas também como prática de resistência e ultrapassagem de obstáculos, nomeadamente a diversidade de estilos dada a diversidade de contextos formativos, que caracteriza a identidade dos educadores.

Neste artigo, deixámos visíveis as preocupações atuais sobre a profissão de educador de infância que se têm vindo a arquitetar num processo de construção social, onde se jogam as histórias dos contextos educativos e dos profissionais, transformando essa teia de interações numa forma peculiar de ser e de agir, profissional e institucional.

Nesta teia de interações individuais e coletivas ocorre o desenvolvimento profissional dos educadores de infância, que se vão apropriando dos epítetos específicos da profissão, numa procura de aprendizagem ao longo da vida, privilegiando a aprendizagem entre pares, que lhes facilita uma melhor *resposta* científica e afetiva às crianças, à comunidade e a si próprios enquanto responsáveis de um projeto de cidadania.

A interação dos educadores com as crianças e com outros agentes educativos é específica à profissão. E realiza-se a vários níveis e com vários intervenientes, implicando, às vezes, uma complexidade de papéis e de funções e uma compreensibilidade na ação educativa. No setor público evidenciam-se as questões educativas e as relações profissionais parecem ser diversas, amplas, com um núcleo central, muitas vezes difícil de identificar, na medida em que as relações ultrapassam as fronteiras do Jardim de Infância. No setor privado parece existir uma interligação entre questões educativas e cuidados básicos (cuidados muito marcados por rotinas e horários estabelecidos); as relações profissionais são mais restritas – apesar da sua relação com as famílias, o núcleo central das relações tem por limite a própria instituição.

Os profissionais de educação de infância, no setor público, aparecem com um profissionalismo mais interativo e de banda larga enquanto os do setor privado surgem com um profissionalismo mais individual e restrito às fronteiras da instituição.

6. Referências bibliográficas

Bronfenbrenner, Urie (1979). *The Ecology of Human Developments: Experiments by Nature and Design*. Cambridge Massachusetts : Harvard University Press.

Cardona, Maria João, (2006). *Educação de Infância. Formação e Desenvolvimento Profissional*. Chamusca: Ed. Cosmos.

Clandinin, D.Jean & Connelly, Michael (1995). *Teachers' Professional knowledge Landscapes: Teacher stories-Stories of Teachers-School stories-Sotories of Schools*. *Educational Researcher*, 25 (3), 24-30.

Day, Christopher (2001). *Desenvolvimento Profissional*. Porto: Editora Lda.

Estêvão, Carlos Vilar (2002). *Globalização, Metáforas Organizacionais e Mudança Educacional. Dilemas e Desafios*. *Cadernos CRIAP*, 32. Porto: Edições Asa.

Estêvão, Carlos Vilar (2004). *Educação, Justiça e Autonomia, os Lugares da Escola e o bem educativo*. *Cadernos CRIAP*, 43. Porto: Edições Asa.

- Fullan, Michael & Hargreaves, Andy (2001). *Porque é que Vale a Pena Lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Katz, Lilian (1993). Entrevista. *Cadernos de educação de Infância*, 27, 13-16. Lisboa: Edições APEI.
- Katz, Lilian (2006). Perspetivas Atuais sobre Aprendizagem na Infância. *Saber (e) Educar*, 7-21.
- Lopes, Amélia (2001). *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação. A Construção de Identidades Profissionais Docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes, Amélia (2007). *Construção de Identidades e Formação de Professores – Relatório da Disciplina. Provas de Agregação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal*.
- Marta, Margarida (2011). *A construção da identidade dos educadores de infância na primeira década do novo milénio: entre o público e o privado*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- OCDE (2000). *A Educação Pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Sarmento, Teresa (1999). *Percursos Identitários de Educadoras de Infância em Contextos Diferenciados*. Tese de doutoramento, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Vasconcelos, Teresa (2004). *Das casas de asilo ao projeto de cidadania. Políticas de expansão da educação de infância em Portugal*. Porto: Edições Asa.
- Zavalloni, Marisa & Louis-Guerin, Christiane (1984). *Identité Sociale et Conscience – Introduction à L'égo-écologie*. Montréal: Les Presses de L'Université de Montréal.

Colaboração docente em contexto educativo angolano: potencialidades e constrangimentos

Marta Abelha, Eusébio André Machado e Cristina Costa Lobo⁷⁰

Resumo

Práticas de colaboração docente são consideradas um elemento fundamental para o desenvolvimento profissional docente, traduzindo-se num trabalho docente mais eficaz e, concludentemente na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem (Horn, 2005; Sawyer & Rimm- Kaufman, 2007). Todavia, diversos estudos evidenciam que o trabalho do professor é, na generalidade das vezes, individual e solitário (Fullan & Hargreaves, 2001; Neto-Mendes, 1999; Tardif & Lessard, 2005).

Neste sentido, pretende-se com esta comunicação apresentar resultados de um primeiro momento de investigação realizado em contexto angolano, cujas principais finalidades eram compreender que potencialidades e que constrangimentos docentes angolanos reconhecem ao trabalho colaborativo docente. Deste modo, com o propósito de produzir conhecimento sustentado sobre esta problemática de investigação delinearam-se os seguintes objetivos de investigação, a saber: i) averiguar que dinâmicas de trabalho são privilegiadas pelos professores participantes; ii) compreender conceções dos professores sobre o conceito de trabalho colaborativo docente e iii) identificar quais as potencialidades e constrangimentos que professores angolanos associam ao desenvolvimento de práticas de colaboração docente.

Este estudo de carácter exploratório assumiu uma metodologia predominantemente quantitativa, reportando-se os resultados à receção de mais de uma centena de questionários devidamente preenchidos por professores que nos anos letivos 2011/2012 e 2012/2013, frequentavam uma formação especializada em Administração e Gestão Escolar. O inquérito por questionário e a análise estatística foram as técnicas de recolha e tratamento de dados adotadas.

Resultados desta investigação indiciam, no contexto educativo angolano, a prevalência de uma cultura docente fortemente individualizada e solitária, aspeto que restringe o desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Ambicionamos, em última análise, lançar pistas de reflexão sobre possíveis mecanismos que poderão contribuir para o desenvolvimento de maiores índices de trabalho colaborativo docente.

Colaboração docente – uma realidade ou uma utopia?

A colaboração docente é, na sua generalidade, mais desejada do que realmente vivenciada e mantida pelos docentes, sendo parcas as práticas que se refletem em genuíno trabalho colaborativo (Roldão, 2007; Tardif & Lessard, 2005).

Conjeturando sobre a natureza do trabalho docente, Roldão (2006, 2007) refere que a colaboração não se pode limitar a colocar um grupo de docentes perante uma tarefa coletiva, isto é, não basta agrupar os

⁷⁰ Universidade Portucalense Infante D. Henrique

docentes e pedir-lhes resultados. Acrescenta ainda que a existência de boas relações de amizade, partilha de preocupações diárias e a identificação comum de dificuldades e respetivas mágoas não são condições suficientes (mesmo que necessárias), por si só, para constituir trabalho colaborativo docente. Neste sentido, baseando-se em Little (1981), Day menciona que só há colaboração docente quando os professores

falam sobre a prática, se observam uns aos outros na prática, trabalham juntos no planeamento, na avaliação e na investigação sobre o ensino e a aprendizagem e ensinam uns aos outros as coisas que sabem sobre o ensino, a aprendizagem e a liderança. (2004, pp. 193-194)

Na perspetiva teórica de Roldão, a colaboração docente traduz-se em vários aspetos, designadamente: i) num esforço conjunto e articulado no sentido de compreender e analisar o porquê de uma situação problemática; ii) na mobilização de tudo o que cada um sabe e que é específico para colocar em comum na discussão da situação global e na decisão da ação a adotar; iii) no levantamento de novos e imprevistos problemas cuja solução é pesquisada de novo e discutida por todos, dividindo tarefas, mas conjugando os resultados; iv) no reconhecimento dos erros (por vezes da responsabilidade de um dos elementos) e o imediato esforço coletivo para os ultrapassar com uma nova opção de ação e v) na responsabilidade de cada um e de todos nos insucessos e nos sucessos, sem lesão dos contributos específicos de cada um (2006, p. 23).

Teorizando sobre a essência da colaboração docente, Little (1990) defende, ainda, que a colaboração pode mesmo adotar diversas formas e significados e nomeia quatro tipos de relações de natureza colaborativa que os docentes podem estabelecer entre si: i) contar histórias, ii) ajudar e fornecer apoio, iii) partilhar ideias e iv) trabalho conjunto. Segundo a autora, se a colaboração estabelecida entre os docentes se restringir à mera troca de pequenas histórias, à cedência de apoio apenas quando solicitado e à partilha de ideias, sem que as mesmas sejam analisadas e discutidas, então os três primeiros tipos de relações refletem-se em relações de colaboração docente frágeis e muito aquém do que se espera de uma real colaboração docente. Na mesma esteira de pensamento, Fullan e Hargreaves lembram que

é importante não se presumir que por se ter uma sala de professores com um bom ambiente, por os colegas trocarem anedotas acerca dos alunos e por trocarem apoio moral, se está numa escola colaborativa. Os tipos de colaboração que conduzem a uma maior eficácia implicam muito mais do que isto. (2001, p. 86)

No que alude ao *trabalho conjunto*, Little (1990) assevera tratar-se de um tipo de colaboração forte que tem maior probabilidade de levar a progressos mais significativos, dado que acarreta uma responsabilidade e reflexão partilhadas sobre a ação docente, um compromisso e aperfeiçoamento coletivos e uma disponibilidade e postura crítica quanto ao trabalho realizado.

Em última análise, as grandes finalidades do desenvolvimento de um verdadeiro trabalho colaborativo docente são atingir com maior sucesso as aprendizagens pretendidas; potenciar o mais possível as diversas competências dos professores envolvidos, garantindo que a atividade produtiva não se resume apenas a alguns e aumentar o conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interação com todos os outros (Roldão, 2007).

Contudo, se no plano discursivo, professores e investigadores em educação tendem a reconhecer que práticas de colaboração docente são um elemento essencial para o desenvolvimento profissional docente (Horn, 2005; Sawyer & Rimm-Kaufman, 2007), traduzindo-se num trabalho docente mais eficaz e,

naturalmente, na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, a realidade demonstra que o trabalho do professor é, na generalidade das vezes, individual, solitário e realizado à porta fechada. Neste sentido, consideramos que este alegado predomínio do individualismo – padrões habituais de trabalho a sós (Hargreaves, 1998) – nas escolas e na prática docente, a que a maioria dos estudos se refere, é uma realidade que carece de melhor compreensão dos fatores que lhe estão subjacentes (Little, 2003; Neto-Mendes, 1999; Roldão, 2007), uma vez que o diagnóstico, que imputa única e exclusivamente a responsabilidade da sua existência aos docentes, é simplista e redutor (Flinders, 1988; Fullan & Hargreaves, 2001; Little, 1990).

Ora, o *paradigma da colaboração* docente apresenta-se, nos dias de hoje, como a estratégia, supostamente capaz de ajudar os professores a dar resposta às mudanças educativas pretendida, pelo que a colaboração docente emerge como a solução ideal para realizar mudanças educativas com sucesso. No entanto, vários autores (Hargreaves, 1998; Neto-Mendes, 1999; Roldão, 2007) assumem um discurso, que corroboramos, mais prudente, reservado e crítico quanto aos benefícios da colaboração docente, prevenindo e invocando para a necessidade de uma concepção de colaboração que vá para além do *dar-se bem* com os pares ou da *simples partilha de experiências e material didáctico* (Little, 1990).

Sintetizando os resultados de estudos desenvolvidos por diversos investigadores educacionais, é possível afirmar que os efeitos mais relevantes da colaboração docente são os seguintes: i) incrementa os níveis de confiança e certeza dos docentes relativamente ao trabalho desenvolvido ou a desenvolver pelos próprios (Fullan & Hargreaves, 2001; Hernández, 2007; Sanches, 1997); ii) diminui o sentimento de impotência dos professores e aumenta o seu sentido de eficácia, dado os professores envolvidos trabalharem no desenvolvimento dos mesmos objectivos, atitudes e ideias (Ashton & Webb, 1986; Hargreaves, 1998; Hernández, 2007; Roldão, 2007); iii) potencia ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos que se traduzem não apenas nos relacionamentos estabelecidos entre os professores, como também na planificação curricular, como resultado da diversidade de opiniões e experiências (Fullan & Hargreaves, 2001); iv) promove o sucesso educativo dos alunos, dado que melhora a qualidade do ensino ao permitir distinguir o essencial do acessório, evitando que se produzam incoerências e/ou repetições desnecessárias (Fullan & Hargreaves, 2001; Hernández, 2007; Rosenholtz, 1989); vi) incentiva a diversidade e interdependência entre os docentes, uma vez que os mesmos aprendem uns com os outros, identificam preocupações comuns e trabalham colectivamente na resolução dos seus problemas (Fullan & Hargreaves, 2001); vii) melhora o conhecimento profissional produzido e permite *ensinar mais e melhor* (Roldão, 2007) e viii) promove o desenvolvimento profissional docente, reflectindo-se na melhoria do trabalho docente e, conseqüentemente, na melhoria do processo educativo escolar (Hernández, 2007; Horn, 2005; Sawyer & Rimm-Kaufman, 2007).

No que concerne a constrangimentos associados frequentemente ao desenvolvimento de maiores índices de colaboração docente, resultados de variados estudos têm vindo a evidenciar, sobretudo, a planificação e preparação de *atividades de natureza “extracurricular”* (Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998; Neto-Mendes, 1999). Situações como a *partilha e construção conjunta de materiais pedagógicos* a utilizar em contexto de sala de aula não se desenvolvem com a frequência teoricamente tida como desejável (Lima, 2002, 2004; McLaughlin & Talbert, 2001) e, quando acontecem, desenvolvem-se particularmente entre professores que lecionam a mesma disciplina e o mesmo ano de escolaridade (Lima, 2004; Tardif & Lessard, 2005).

Seguindo a mesma lógica de pensamento, destacamos alguns dos fatores que, na opinião de Thurler (1994), limitam o desenvolvimento de maiores índices de colaboração docente, nomeadamente: i) a *socialização profissional que favorece o isolamento* – durante a formação inicial e contínua são proporcionadas poucas oportunidades de desenvolvimento de atitudes e capacidades necessárias para que os professores trabalhem colaborativamente; ii) *organização e gestão escolares demasiado centralizadas* – sendo mais valorizados os comportamentos individuais dos docentes do que as atividades desenvolvidas coletivamente; iii) *ausência de estruturas facilitadoras da colaboração* – a definição e distribuição dos horários de trabalho dos professores é feita em função de lógicas e desejos individuais ficando o trabalho em conjunto relegado para o cognominado tempo "livre" e sujeito a um certo voluntarismo por parte dos docentes; iv) *trabalho em equipa pedagógica encarado como difícil ou até mesmo inconcebível* – sendo o regime de lecionação em co-docência considerado como uma situação dificilmente realizável; v) a *promoção de uma cultura de colaboração docente raramente constitui uma prioridade das equipas de direção da escola* – sendo as funções de natureza burocráticas e administrativas as privilegiadas e vi) *fragmentação dos horários do ensino* – os horários desencontrados dificultam a colaboração entre os professores. Note-se que a *falta de tempo aliada à incompatibilidade de horários dos professores* é um dos constrangimentos mais invocados pelos professores ao desenvolvimento de colaboração docente (Ashton & Webb, 1986; Hernández, 2007; Leithwood *et al.* 2000; Pereira, Costa & Neto-Mendes, 2004; Thurler, 1994).

A este propósito, Roldão (2007) alude que o *modo de organização do trabalho docente* é pouco eficaz na promoção de maiores índices de colaboração docente, dado que o ensino se encontra fragmentado em disciplinas cujos docentes são considerados práticos independentes que raramente comunicam, observam, analisam e discutem as práticas uns dos outros, no sentido de as melhorar com base num saber coletivamente construído. Outro dos constrangimentos assinalados pela autora é o predomínio da *normatividade quer curricular quer organizacional* que conduz mais a uma lógica de cumprimento do que a uma lógica de eficácia e qualidade. Assim, para que prevaleça a lógica de eficácia e qualidade é necessário que os professores decidam coletivamente os modos e a forma de melhor trabalharem o currículo nacional prescrito e comum. Neste sentido, tendo em conta o contexto dos alunos, a melhor forma de garantir as aprendizagens pretendidas requer

a colaboração na planificação das aulas, a realização da docência em conjunta, o estudo inter-grupos das estratégias e sua eficácia, a observação mútua e a inter-supervisão crítica entre professores, a colegialidade nas decisões, a prestação de contas colectiva e individual pelos processos de trabalho e pelos resultados conseguidos. (Roldão, 2007, p. 29)

Podemos constatar que são vários os fatores que inibem maiores índices de desenvolvimento de colaboração docente, tendo estes, de uma forma geral, origem em aspetos relacionados com questões organizacionais, técnicas e administrativas, com a falta de formação específica dos professores para trabalharem colaborativamente e com dificuldades ao nível da apropriação, implicação e aplicação do próprio conceito de colaboração docente, condicionando deste modo as formas de atuação dos professores intervenientes.

Em suma e na esteira de pensamento de Hargreaves (1998), se bem que a colaboração docente é uma condição fundamental da *reestruturação educativa*, a mesma não pode ser encarada como sinónimo da mesma, nem condição suficiente para a sua realização, arriscando converter-se numa forma ortodoxa de lidar com as questões educativas.

Enquadramento Metodológico

Os resultados apresentados nesta comunicação procedem de um estudo de caráter exploratório, na medida em que se assume um “grau mais indutivo ou de descoberta de pontos de continuidade ou pregnância” (Almeida & Freire, 2003, p.26) relativamente a uma realidade socioprofissional sobre a qual os estudos ainda são escassos.

Neste âmbito, optou-se por um plano não experimental ou descritivo sob a forma de um “survey exploratório” (Coutinho, 2011, p. 277) constituído por quatro partes: caracterização pessoal e profissional; dinâmicas de trabalho docente, práticas de avaliação de desempenho docente e práticas de promoção e avaliação da aprendizagem. Nesta comunicação apresentar-se-ão os resultados relativos às duas primeiras partes.

A população de referência do estudo é constituída (N=135) pelos professores que, nos anos letivos 2011/2012 e 2012/2013, frequentaram formação especializada em Administração e Gestão Escolar na Cespu Formação Angola na cidade de Benguela (Angola). A amostra (n=101) foi obtida por via de um processo não probabilístico por conveniência, sendo que os inquiridos por questionário, com a devida ressalva do consentimento informado, foram administrados e recolhidos *in loco* pelos investigadores.

Os dados obtidos foram objeto de análise estatística descritiva, com recurso à Folha de Cálculo do *Microsoft Office Excel*, tendo sido construídas tabelas de frequência com a indicação das frequências relativas e das frequências absolutas.

Apresentação e discussão de resultados

Com a aplicação do questionário pretendia-se, para além da caracterização pessoal e profissional dos respondentes, obter indicadores que nos permitissem dar resposta aos seguintes objetivos de investigação: i) averiguar que dinâmicas de trabalho são privilegiadas pelos professores participantes; ii) compreender conceções dos professores sobre o conceito de trabalho colaborativo docente e iii) identificar quais as potencialidades e constrangimentos que professores angolanos associam ao desenvolvimento de práticas de colaboração docente.

Parte I – Caracterização pessoal e profissional dos respondentes

Os dados do questionário referentes à caracterização pessoal e profissional dos professores respondentes encontram-se sistematizados na Tabela 1.

Tabela 1

Caracterização pessoal e profissional dos professores respondentes ao questionário

Questões	Frequência relativa	Frequência absoluta	
	Não respondeu	3,0%	3
Q1 – Idade	21 a 30 anos	22,8%	23
	31 a 40 anos	42,6%	43

	41 a 50 anos	18,8%	19
	51 a 60 anos	10,9%	11
	Mais de 60 anos	2,0%	2
Q2 – Sexo	Feminino	44,6%	45
	Masculino	55,4%	56
Q3 – Tempo de serviço	Não respondeu	1,1%	1
	Menos de 1 ano	0,0%	0
	De 1 a 3 anos	8,8%	8
	De 4 a 6 anos	15,4%	14
	De 7 a 18 anos	40,7%	37
	De 19 a 30 anos	25,3%	23
	De 31 a 40 anos	8,8%	8
Q4 – Grau acadêmico	Não respondeu	1,1%	1
	Bacharelato	0,0%	0
	Licenciatura	96,8%	91
	Pós-graduação	2,1%	2
	Mestrado	0,0%	0
	Doutoramento	0,0%	0
Q5 – Área de Formação	História	11,5%	10
	Educação Especial	4,6%	4
	Psicologia	22,9%	20
	Ciências da Educação	17,2%	15
	Matemática	9,2%	8
	Geografia	2,3%	2
	Francês	1,1%	1
	Ciências Eclesiásticas	4,6%	4
	Pedagogia	22,9%	20
	Direito	2,3%	2
Q6 – Exercício de funções docentes	Não respondeu	3,0%	3
	Sim	87,1%	88
	Não	9,9%	10

Através da análise dos dados da Tabela 1, constata-se que a faixa etária dos respondentes se situa entre os 31 a 40 anos (42,6%), que o sexo masculino é o predominante (55,4%), o que contraria resultados de estudos realizados sobre o género na profissão docente (Lang, 2008; Montero, 2005). Realce-se que a maioria dos respondentes (96,8%) possui como grau acadêmico a *licenciatura*, que a generalidade dos

respondentes (87,1%) exerce *funções docentes* e que 74,8% se encontra a lecionar há, pelo menos, sete anos.

Parte II – Dinâmicas de trabalho docente

No que diz respeito à forma e frequência com que os respondentes desenvolvem o seu trabalho docente na escola, os dados encontram-se sistematizados na Tabela 2.

Tabela 2

Frequência com que desenvolve o seu trabalho docente na escola

	Não respondeu	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
Trabalho individual	15 (15,0)	3 (3,0)	10 (10,0)	21 (21,0)	51 (51,0)
Trabalho com colegas com quem sente maior proximidade afetiva	25 (25,0)	4 (4,0)	19 (19,0)	24 (24,0)	28 (28,0)
Trabalho com colegas que lecionam a mesma disciplina, mas não o mesmo ano de escolaridade	17 (16,8)	11 (10,9)	16 (15,8)	24 (23,8)	33 (32,7)
Trabalho com colegas da minha Área Disciplinar que lecionam, simultaneamente, a mesma disciplina e ano de escolaridade	20 (19,8)	6 (5,9)	7 (6,9)	21 (20,8)	47 (46,5)
Trabalho com colegas de outras Áreas Disciplinares.	23 (23,0)	9 (9,0)	33 (33,0)	24 (24,0)	11 (11,0)
Trabalho com colegas de outros Departamentos Curriculares	27 (26,7)	18 (17,8)	30 (29,7)	20 (19,8)	6 (5,9)
Trabalho com colegas de outras Escolas.	18 (17,8)	18 (17,8)	31 (30,7)	18 (17,8)	16 (15,8)

O trabalho individual continua a ser a forma de trabalhar privilegiada pela generalidade dos professores respondentes (51), indo ao encontro de resultados de variados estudos realizados sobre dinâmicas de trabalho docente (Hargreaves, 1998, Tardif & Lessard, 1999). Contudo, alguns autores consideram que o individualismo é uma consequência resultante da própria organização escolar, (Fullan & Hargreaves, 2001; Little, 1999; Rosenholtz, 1989) não refletindo somente questões de personalidade (Lima, 2002).

Importa destacar ainda que os professores respondentes, quando optam por situações de trabalho entre pares, afirmam privilegiar *Algumas ou Muitas Vezes* os colegas que lhes são afetivamente mais próximos

(52). Todavia, é com os colegas que lecionam a mesma disciplina e ano de escolaridade que os professores respondentes privilegiam *Algumas* ou *Muitas vezes* trabalhar (68), confirmando resultados de estudos desenvolvidos por Hargreaves (1998) e Lima (2004).

Na perspectiva de Hargreaves (1998), os professores respondentes, ao preocuparem-se apenas com aspetos relativos à disciplina que lecionam, demonstram o que o autor apelida de situações de *balcanização* no interior do próprio departamento.

Em relação ao *Trabalho com colegas de outros departamentos curriculares* ou *Trabalho com colegas de outras escolas*, são realidades pouco frequentes entre os professores respondentes, dado que, 48 e 49, respetivamente, dos docentes afirmam Nunca ou Poucas vezes o realizar. Esta situação denuncia, uma vez mais, a preponderância de uma cultura docente balcanizada, limitando a partilha de práticas curriculares e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional docente. Os processos de ensino e aprendizagem dos alunos são também afetados, pois este tipo de cultura docente não promove a inter-relação entre os saberes das diferentes áreas (Goodson, 1997).

Relativamente às mais-valias da colaboração docente, encontram-se ilustradas na Tabela 3.

Tabela 3

Mais-valias inerentes à colaboração docente

	N	(%)
Partilha de experiências e material didático.	55	(54,5)
Reduz o isolamento dos professores.	15	(14,9)
Contribui para a qualidade das aprendizagens dos alunos, porque incentiva o correr de riscos, a diversificação de métodos de ensino.	37	(36,6)
Reforça a eficiência, porque há coordenação das atividades e partilha da responsabilidade profissional.	40	(39,6)
Desenvolve a capacidade de reflexão sobre a ação, dado que promove o diálogo e troca de feedback entre pares, conduzindo os professores a refletirem sobre as suas próprias práticas curriculares no sentido de as melhorar	50	(49,5)
Torna a planificação curricular mais produtiva como consequência da diversidade de opiniões e experiências.	39	(38,6)
Proporciona maiores oportunidades para aprender e fomenta o aperfeiçoamento contínuo.	22	(21,8)
Fortalece o sentido de auto eficácia para ensinar, porque reduz a incerteza sempre presente na ação de ensinar e cria uma maior confiança profissional coletiva.	32	(31,7)
Melhora o conhecimento profissional produzido e permite ensinar mais e melhor.	21	(20,8)
Potencia o desenvolvimento profissional docente, refletindo-se na	44	(43,6)

melhoria do trabalho docente e, conseqüentemente, na melhoria do processo educativo escolar.

Promove a interdisciplinaridade potenciando a concepção conjunta de projetos interdisciplinares.	18	(17,8)
Promove uma melhor articulação de conteúdos curriculares.	21	(20,8)
Não reconheço mais-valias no desenvolvimento de trabalho colaborativo docente	1	(1,0)
Outra. Qual?	2	(2,0)

Os professores respondentes destacam como principais mais-valias subjacentes à colaboração docente a *Partilha de experiências e material didático* (54,5%), seguindo-se a vantagem de que a colaboração docente *Desenvolve a capacidade de reflexão sobre a ação, dado que promove o diálogo e troca de feedback entre pares, conduzindo os professores a refletirem sobre as suas próprias práticas curriculares no sentido de as melhorar* (49,5%) e, por fim, com 43,6% que *Potencia o desenvolvimento profissional docente, refletindo-se na melhoria do trabalho docente e, conseqüentemente, na melhoria do processo educativo escolar.*

Os resultados referentes às mais-valias inerentes à colaboração docente é congruente com resultados de vários estudos (Horn, 2005; Sawyer & Rimm-Kaufman, 2007) que realçam a colaboração docente como elemento essencial para o desenvolvimento profissional dos professores, refletindo-se no trabalho docente e, conseqüentemente, na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Note-se que mais de 50% dos respondentes invoca como mais-valia a troca de materiais e experiências, o que reflete na opinião de Little (1990) relações de colaboração docente frágeis e muito aquém do que se espera de uma real colaboração docente.

Como principais constrangimentos ao desenvolvimento de colaboração docente os respondentes elencaram os que se encontram sistematizados na Tabela 4.

Tabela 4

Constrangimentos inerentes à colaboração docente

	N	(%)
Predomínio de uma cultura de individualismo docente	39	(38,6)
Estabilidade profissional precária	22	(21,8)
Promoção oficial da competitividade na carreira profissional	7	(6,9)
Inexistência de boas relações pessoais	39	(38,6)
Inexistência de boas relações profissionais	36	(35,6)
Diferentes práticas e concepções pedagógicas	19	(18,8)
Demasiadas atividades a desenvolver por professores na escola	14	(13,9)
Ausência de espaços físicos para reunir e trabalhar colaborativamente	38	(37,6)

Falta de compatibilidade nos horários não letivos dos professores	28	(27,7)
Reuniões de trabalho ao nível do departamento para dar resposta somente a questões burocráticas	15	(14,9)
Departamentos com elevado número de professores	6	(5,9)
Inexistência de uma liderança fomentadora do trabalho colaborativo	42	(41,6)
Receio de exposição por parte do professor	12	(11,9)
Indisponibilidade dos professores para trabalharem colaborativamente	33	(32,7)
Outra. Qual?	5	(5,0)

Da análise dos dados da Tabela 4. podemos verificar que a *Inexistência de uma liderança fomentadora do trabalho colaborativo* (41,6%), o *Predomínio de uma cultura de individualismo docente* (38,6%), a *Ausência de espaços físicos para reunir e trabalhar colaborativamente* (37,6%) e a *Inexistência de boas relações pessoais e profissionais*, com 38,6% e 35,6% respetivamente, são os constrangimentos mais evocados pelos professores respondentes.

Resultados deste estudo referentes a constrangimentos que os professores identificam como limitadores ao desenvolvimento de colaboração docente, nomeadamente a que figura como ausência de uma liderança promotora de colaboração docente, são coerentes com a perspetiva de Fullan e Hargreaves (2001) que defendem que o desenvolvimento de maiores índices de colaboração docente passa pelo exercício de uma liderança partilhada que potencia o desenvolvimento de um profissionalismo interativo.

O próprio predomínio de uma cultura de individualismo invocado pelos respondentes é consentâneo com o pensamento de Thurler (1994) quando a autora afirma que a própria *socialização profissional favorece o isolamento*, pois durante a formação inicial e contínua são proporcionadas poucas oportunidades de desenvolvimento de atitudes e capacidades necessárias para que os professores trabalhem colaborativamente. Ainda na esteira de pensamento da autora, a ideia de que um dos constrangimentos ao desenvolvimento de colaboração docente é a *ausência de estruturas facilitadoras dessa mesma colaboração* é coerente com o discurso dos professores participantes neste estudo. Os professores salientam, ainda, que a inexistência de boas relações pessoais e profissionais entre docentes limita o desenvolvimento de maiores índices de colaboração docente, embora, e à semelhança de Roldão (2006, 2007), também nós consideramos que a existência de boas relações de amizade não é condição suficiente para que, por si só, possa constituir colaboração docente.

Considerações finais

Os resultados deste estudo confirmam, num contexto social, cultural e profissional relativamente específico, a existência de um conjunto de invariantes, como é o caso do “individualismo”, que permitem, em certa medida, avaliar o peso que gramática escolar, cada vez mais instituída a uma escala global (Azevedo, 2007), tem tido na própria definição do trabalho docente. Com efeito, o “individualismo” parece ser mais

induzido pelo modo como se organiza a escola do que pela personalidade e pelos fatores de natureza cultural que também estruturam a identidade profissional dos docentes.

Neste sentido, uma reconfiguração do trabalho docente na direção de lógicas mais colaborativas implicará a própria reconfiguração da organização escolar, como sucede, por exemplo, com a balcanização disciplinar que funciona, não obstante, como um dos poucos fatores de indução do trabalho colaborativo, para além dos fatores afetivos. Embora a formação de professores (quer inicial, quer contínua) seja fundamental para o desenvolvimento de competências de colaboração entre pares, é certo, no entanto, que é na organização da escola (espaços, tempos, disciplinas, etc.) que parece residir um dos principais fatores de transformação da profissionalidade docente.

O caso dos professores angolanos mostra, aliás, que os próprios docentes têm consciência do valor do trabalho colaborativo, designadamente na partilha de experiências e de material didático, na reflexão sobre a ação e na melhoria do processo educativo, pelo que não será no âmbito do “pensamento” e das “representações” dos professores que encontraremos razões substanciais que justifiquem a ausência de dinâmicas colaborativas. Pelo contrário, como os próprios participantes neste estudo indicam, são a liderança, a cultura de individualismo, a ausência de espaços físicos e as relações profissionais que surgem como principais constrangimentos e limitações ao desenvolvimento de um profissionalismo mais interativo, dialógico e colaborativo.

Partindo dos resultados do nosso estudo, corroboramos Barroso quando afirma que “alterar as regras de definição do espaço escolar, ou da duração das aulas, ou do currículo, sem alterar, ao mesmo tempo, as regras de classificação e distribuição dos alunos, da divisão do tempo, da seriação dos programas e vice-versa, são reformas condenadas ao fracasso, como a experiência tem vindo a demonstrar” (2000, p. 82). O modo como os professores trabalham tem uma inscrição constitutiva no modo como, entre outras coisas, se organiza o currículo, se distribuem os espaços a escola, se ocupa o tempo dos alunos e dos professores, o que se apresenta como uma espécie de “gramática” com caráter tão determinante e inflexível que, mesmo face a elevados propósitos voluntaristas, não deixa pensar e fazer de maneiras diferentes. Mudar a natureza do trabalho docente exigirá, pois, mudar a própria natureza da organização escolar.

Referências bibliográficas:

- Almeida, Leandro S., & Freire, Teresa (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Ashton, Patricia & Webb, Rodman (1986). *Making the Difference: Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement*. New York: Longman.
- Azevedo, Joaquim (2007). *Sistema educativo mundial. Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barroso, João (2000). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In *O século da escola. Entre a utopia e a burocracia* (pp. 63-94). Porto: Edições Asa.
- Coutinho, Clara Pereira (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

- Day, Christopher (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Flinders, David (1988). Teacher isolation and the new reform. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4 (1), 17-29.
- Fullan, Michael & Hargreaves, Andy (2001). *Por que é que Vale a Pena Lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, Ivor (1997). *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa.
- Hargreaves, Andy. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Hernández, Ana (2007). *14 Ideas Clave: el Trabajo en Equipo del Profesorado*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Horn, Ilana (2005). Learning on the job: a situation account of teacher learning in high school mathematics departments. *Cognition and Instruction*, 23 (2), 207-236.
- Lang, Vincent (2008). A profissão de professor na França: permanência e fragmentação. In M. Tardif, & C. Lessard (Orgs.), *O ofício de Professor: História, Perspectivas e Desafios Internacionais* (pp. 152-166). Petrópolis: Editora Vozes.
- Leithwood, Kenneth, Leonard, Lawrence, & Sharrat, Lynn (2000). Conditions fostering organizational learning. In K. Leithwood (Ed.), *Understanding Schools as Intelligent Systems* (pp. 99-124). Stamford: JAI Press.
- Lima, Jorge (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, Processos e Conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, Jorge (2004). O currículo construído: da autonomia da escola à colaboração profissional entre os docentes. *Revista de Estudos Curriculares*, 2 (1), 57-84.
- Little, Judith (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers' College Record*, 91, 509-556.
- Little, Judith (1999). Organizing schools for teacher learning. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.) *Teaching as the learning profession – handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- Little, Judith (2003). *Constructions of Teacher Leadership in Three Periods of Policy and Reform Activism. School Teacher: a Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- McLaughlin, Milbrey, & Talbert, Joan (2001). *Professional Communities at the Work of High School Teaching*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Montero, Lourdes (2005). *A Construção do Conhecimento Profissional Docente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Neto-Mendes, António (1999). *O Trabalho dos Professores e a Organização da Escola Secundária. Individualismo e Colegialidade numa Perspectiva Sócio-Organizacional*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Portugal.
- Roldão, Maria do Céu (2006). Trabalho colaborativo. O que fazemos e o que não fazemos nas escolas? *Revista Noesis*, 66, 22-23.
- Roldão, Maria do Céu (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29.

- Rosenholtz, Susan (1989). *The Teacher's Workplace*. New York: Longman.
- Sanches, Maria (1997). Para um ensino de qualidade: perspectiva organizacional. *Revista de Inovação*, 10 (1), 165-194.
- Sawyer, Brook & Rimm-Kaufman, Sara (2007). Teacher collaboration in the context of the Responsive Classroom approach. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13 (3), 211-245.
- Tardif, Maurice & Lessard, Claude (1999). *Le Travail Enseignant au Quotidien. Expérience, Interactions Humaines et Dilemmes Professionnels*. Québec: Presses de l'Université Laval/De Boeck.
- Tardif, Maurice & Lessard, Claude (2005). *O Trabalho Docente: Elementos para uma Teoria da Docência como Profissão de Interações Humanas*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Thurler, Mónica (1994). Levar os professores a uma construção activa da mudança. Para uma nova concepção da gestão da inovação. In M. G. Thurler, & P. Perrenoud (Eds.), *A Escola e a Mudança* (pp. 33-59). Lisboa: Escolar Editora.

O desenvolvimento profissional de docentes da educação básica através de uma proposta de estágio supervisionado

Priscila Andrade Magalhães Rodrigues⁷¹

Resumo

Este artigo analisa as contribuições de uma proposta de formação de docentes através do estágio supervisionado para o desenvolvimento profissional e o trabalho de professores da educação básica. O estudo teve por base um projeto que juntou todos os envolvidos no estágio — estagiários, professores supervisores de estágio e professores regentes — para a discussão conjunta sobre o papel do estágio na formação de futuros docentes. Os sujeitos centrais deste estudo são aqueles envolvidos na proposta ao redor de dois cursos de formação de professores e de uma escola municipal do Rio de Janeiro. O acompanhamento da proposta contou com entrevistas e observação de reuniões e aulas dos professores regentes. A literatura que entende a escola como espaço real da formação inicial e continuada e do desenvolvimento profissional de professores, como se observa em Nóvoa, Perrenoud, Canário, Roldão, Tardif, Lüdke, entre outros, dá sustentação ao estudo, juntamente com a literatura sobre estágio de Ghedin, Pimenta e Lima. As constatações são muitas e indicam que o estágio, no contexto aqui estudado, trouxe contribuições para a formação e prática de todos os envolvidos, constituindo em rica possibilidade de troca entre os participantes. Um dos ganhos da pesquisa, porém pouco explorado nos estudos que se dedicam ao estágio supervisionado, trata-se das contribuições que tal parceria na formação de docentes traz para o desenvolvimento profissional e trabalho do professor regente da educação básica que supervisiona o estagiário na escola. Os professores relataram que com a proposta sentiram o “ventilar” da universidade na escola, fomentando o estímulo para o aprofundamento em estudos sobre a escola, sobre seus alunos e sobre o processo de ensino/aprendizagem. Na relação com os estagiários, ao se abrirem para as sugestões e discussões trazidas por estes da universidade, os professores se voltam para o repensar da própria prática, das coisas que se tornaram rotineiras, de modo que ele desnaturalize as práticas que, com o passar do tempo, foram se sedimentando, criando assim um espaço de reflexão. Os professores destacaram ainda que essa experiência possibilitou maior aproximação e troca entre eles. Considerando que o trabalho em equipe é colocado como um dos principais pontos a serem desenvolvidos em uma escola que busca a melhoria de sua qualidade (Nóvoa, Perrenoud, Tardif e Lessard), o projeto mobilizou os professores para um trabalho de mais cooperação, saindo de uma prática solitária para uma prática mais solidária. Por fim, a adesão de todos os envolvidos no estágio a um projeto comum abre possibilidades para futuras propostas de formação docente em real colaboração entre as duas instituições formadoras de professores, a saber, universidade e escola.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional, professores da educação básica, estágio.

Introdução: nota sobre cursos de formação de professores e seus problemas

⁷¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, III Comando da Aeronáutica / Colégio Brigadeiro Newton Braga – CBNB

Em estudo dedicado à análise dos cursos de licenciatura, Lüdke (1994) já apontava para o desafio de romper com modelos de formação de professores que dicotomizavam teoria e prática. Algumas das questões levantadas por Lüdke apontavam para um modelo de formação universitária que destinava um lugar secundário à formação de professores, criando uma hierarquia acadêmica, onde no topo encontravam-se os profissionais que se dedicavam à pesquisa, seguidos pelos que realizavam pesquisa e ensino e depois pelos que cuidavam do ensino e da formação de professores. Outro problema encontrado foi a distância entre universidade e escola básica, principalmente por parte dos professores universitários não possuírem, em geral, qualquer vivência neste nível de ensino. A necessidade de promover uma integração entre as visões específicas de cada área do conhecimento e a perspectiva educacional também foi apontada como desafio.

Lüdke (1994) mostrou ainda, a partir de um levantamento de artigos de estudiosos de diferentes áreas, um conjunto de reflexões que possibilita visualizar a situação dos cursos de licenciatura da época, questões estas que ainda são válidas para hoje. A necessidade de preparação mais voltada para o trabalho do professor, sem se descuidar dos conteúdos específicos; a construção conjunta, entre professores da escola e da universidade, de conhecimentos que contribuíssem na solução de problemas enfrentados pela escola; a necessidade de valorizar as experiências e conhecimentos acumulados pelos professores da escola; a discussão sobre o ensino de cada área específica da educação fazer parte dos currículos de formação são algumas das propostas apresentadas na época visando tratar dos problemas enfrentados pelas licenciaturas.

A autora considera que um maior envolvimento entre a universidade e outras instituições de ensino traria proveito para toda a comunidade educacional. Mesmo porque a formação docente evidencia a necessidade da vinculação da educação básica ao ensino superior, não apenas na capacitação dos professores, mas também na pesquisa e na extensão voltadas para o ensino, valorizando a experiência dos profissionais da escola e a teoria da academia. Segundo Lüdke, a literatura consultada tendia a verificar a necessidade do desenvolvimento de parcerias entre universidade e escola. O intuito era promover a produção de um conhecimento significativo, que, desenvolvido coletivamente entre os profissionais da escola e da universidade, levaria a pensar soluções para os problemas da educação básica.

Neste contexto, o estágio aparece como uma proposta para tentar romper com a separação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores, tendo em vista que sua proposta articula pressupostos teóricos à reflexão da prática. “Ao invés de se concentrar apenas na docência, o estágio poderá se voltar também para a realização de pesquisas, baseadas em observações, entrevistas, análises de material didático e outros” (Lüdke, 1994: 42). Esta seria uma forma de o futuro professor conhecer melhor as escolas onde irá trabalhar ao mesmo tempo em que adquire experiência profissional. Ainda, o estágio poderia promover uma maior aproximação entre universidade e escola, e, acrescento eu, trazer contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores que estão na prática.

Caminhos do estudo: referenciais teórico-metodológico

Na perspectiva de aproximar escola de educação básica e universidade a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) lançou um programa de “apoio à melhoria do ensino nas escolas

públicas do estado do Rio de Janeiro⁷². Dentro desse programa, um grupo de professores e estudantes da PUC-Rio propôs e desenvolveu, durante o ano de 2008, um estudo voltado para a formação de professores iniciantes, focalizando de modo especial o estágio supervisionado (LÜDKE, 2009). Para isso o estudo reuniu todos os elementos envolvidos no estágio supervisionado, não apenas os estagiários e seus professores supervisores, como também os professores regentes da escola, sua diretora, seus alunos e funcionários, procurando verificar como se dava (ou não) o cruzamento de saberes entre esses dois espaços distintos na formação de professores, universidade e escola. Uma dissertação de mestrado se desenvolveu a partir desse estudo (RODRIGUES, 2009) e este texto apresenta algumas reflexões sobre as contribuições desta parceria entre universidade e escola, com enfoque sobre as contribuições que uma proposta de formação de docentes através do estágio supervisionado traz para o desenvolvimento profissional e o trabalho de professores da educação básica.

O estudo foi realizado em uma escola municipal do Rio de Janeiro, aqui chamada Escola da Praça, um nome fictício, como os de todos os indicados no texto. Participaram dele dois professores, um de geografia e um de letras, que no primeiro semestre de 2008 receberam um grupo de oito estagiários, dois do curso de geografia e seis do curso de letras. A diretora da escola também acompanhou o projeto durante todo o seu desenvolvimento. Dois professores de prática de ensino da PUC-Rio, uma do departamento de letras e um do departamento de geografia, um monitor de prática de ensino de geografia, além da coordenadora do projeto e estudantes de mestrado e doutorado também participaram do estudo.

O acompanhamento dos sujeitos da pesquisa se deu através de entrevistas com todos os participantes diretamente envolvidos na proposta de estágio. Foi realizado acompanhamento das aulas dos dois professores envolvidos na escola, aulas de prática de ensino dos cursos de geografia e letras, na universidade, e, também de encontros freqüentes nas duas instituições. Nesses encontros todos os envolvidos no estágio participavam, discutindo a proposta, relatando as experiências e repensando estratégias de ação. O conjunto de informações colhidas permitiu ver como um estágio acontece, de fato, em uma escola de educação básica.

As constatações deste estudo são muitas e indicam que o estágio, no contexto aqui estudado, constituiu rica possibilidade de troca entre os envolvidos, mobilizando todos, inclusive os alunos da escola, ou seja, provocando algum tipo de movimento interno de cada sujeito. O estágio observado revelou-se também como mais significativo e menos burocrático para os estudantes, favorecendo a imersão desses futuros professores em seu contexto de trabalho. Constatou-se ainda que a aproximação entre todos os sujeitos, estagiários, supervisores de estágio e professores da escola, em uma proposta conjunta de estágio, permite entender o cruzamento de saberes entre universidade e escola. Ainda verificamos que a adesão de todos os envolvidos no estágio a um projeto comum abre possibilidades para se pensar em futuras propostas de formação docente em real colaboração entre estas duas instituições formadoras de professores.

Entretanto, um dos ganhos da pesquisa, porém pouco explorado nos estudos que se dedicam ao estágio supervisionado, trata-se das contribuições que tal parceria na formação de docentes traz para o desenvolvimento profissional e trabalho do professor regente da educação básica que supervisiona o estagiário na escola. Este é nosso objetivo com este artigo.

⁷² Programa de apoio à melhoria do ensino nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, FAPERJ, 2007-2008.

Partimos ainda de dois pressupostos fundamentais. O primeiro, e já mencionado, é com relação ao lugar do estágio supervisionado na formação docente. Entendemos o estágio como rica possibilidade de o futuro docente conhecer melhor a realidade de uma escola, promovendo a reflexão dos estudantes a partir do seu contexto real de trabalho. Neste processo de formação, reconhecemos o valor do professor e de seus saberes da prática, na perspectiva de Tardif (2001). Além disso, o estágio desponta nos estudos como um caminho de pesquisa, onde os futuros docentes e professores da prática, a partir das situações de estágio, problematizarão e refletirão sobre a prática docente, utilizando-se para isso dos pressupostos teóricos e metodológicos que a pesquisa oferece (PIMENTA e LIMA, 2008 e GHEDIN, 2008).

O segundo pressuposto, é o reconhecimento da escola como espaço real de formação docente que suscitou a discussão quanto à importância da construção de parcerias entre universidade e escolas de educação básica na formação de professores. As parcerias são consideradas pela comunidade educacional como importante meio para fazer com que a formação de professores se constitua em percurso contínuo e coerente de desenvolvimento profissional (Foerste, 2004; Canário, 2007; Nóvoa, 2007; Tardif, 2008; Perrenoud, 1999). Considerar a escola como local privilegiado de formação de professores é pressuposto para o estabelecimento de parceria entre universidade e escola que, juntas, podem promover melhorias para a formação inicial e continuada dos docentes.

O estabelecimento de parceria entre universidade e escola é considerado importante caminho para garantir uma formação profissional, pois não exclui a racionalidade teórica ou prática, mas valoriza ambas na formação do professor. Tardif (2008: 24) constata que

a pesquisa internacional sobre a formação para o ensino mostra claramente que todos os programas de qualidade têm como característica comum a existência de parcerias fortes com o meio escolar: essas parcerias, que tomam freqüentemente a forma de “estabelecimentos formadores” [...] não têm apenas um efeito positivo sobre a qualidade da formação dos docentes, mas também sobre o aprendizado dos alunos que serão entregues, em seguida, aos docentes assim formados.

Para Tardif, é necessário desenvolver *fortes* parcerias entre estas duas instituições, onde haja “um conhecimento comum e convicções partilhadas a respeito do ensino e da aprendizagem” (TARDIF, 2008: 9). Foerste (2005) identifica que o estabelecimento de forte parceria entre universidade e escola proporciona uma melhor articulação entre os saberes teóricos, da universidade, e os saberes da experiência, da escola. A parceria é entendida, deste modo, como promissor caminho, “um movimento irreversível e necessário” (FOERSTE, 2005: 81) para se pensar a formação inicial e continuada de professores, inclusive dos professores da universidade. Ele ressalta, no entanto, que ela demanda negociação de poderes e interesses, o que leva a pensar sobre quem propõe e quem executa a parceria, indicando que ambas instituições devem construir juntas sua proposta de trabalho.

Em uma proposta de parceria, universidade e escola devem trabalhar em conjunto, compartilhando deveres e responsabilidades, em prol de objetivos comuns bem definidos (SNOEK, 2007). Neste sentido, ambas instituições são beneficiadas. A universidade pode melhor preparar os futuros docentes para a realidade das escolas, introduzindo-os em seu contexto de trabalho. E as escolas, por sua vez, recebem

as novas idéias e a energia que os professores estagiários transportam consigo. Este fator promove o desenvolvimento profissional dos professores que já estão na escola, introduz novos desafios para os

professores profissionalizados (por exemplo, na monitorização de professores estagiários e de professores principiantes) e aumenta a aptidão para a inovação e investigação (SNOEK, 2007: 70).

O estabelecimento de parcerias entre as duas instituições, ao enfatizar o desenvolvimento da escola, favorece propostas de inovação curricular, de desenvolvimento profissional de seus docentes, bem como o conhecimento sobre o processo de ensino/aprendizagem, promovendo novas alternativas para o trabalho docente.

Nossas constatações: a mobilização da escola

A escola, reconhecida neste estudo não apenas como campo de estágio, como muitas são consideradas, como constata Albuquerque (2007), mas como espaço real de formação de futuros docentes, como consideram Roldão (2006), Diniz-Pereira (2007) e Lüdke (1994), experimentou o que sua diretora chamou de “ventilar” da universidade em suas dependências, através dos estagiários. Como destaca o professor Cláudio, supervisor de estágio, a escola

pôde verificar que a Universidade também é um ambiente de presença dela, que não há muros intransponíveis de acesso ao ambiente universitário.

Neste sentido, embora a experiência tenha sido um tanto experimental e de curta duração, lampejou novos olhares e possibilidades para todos os sujeitos da escola: para a diretora, para os dois professores regentes que estavam mais diretamente ligados ao estudo, para os alunos das turmas que receberam estagiários e também para outros professores através do contato com os estagiários e com as discussões resultantes do estudo.

Mobilização dos professores da escola

Nas entrevistas, os dois professores da escola, envolvidos diretamente no estudo, destacaram a distância existente entre universidade e escola, enfatizando que ela, a universidade, e mesmo os cursos de formação de professores, está preocupada muito mais com a teoria e pouco com a prática escolar, esquecendo por vezes, como relata um dos professores, que o foco dos estudos são os alunos, acabando, no entanto, se afastando dele. Um dos professores menciona que “uma das razões de eu não ter feito mestrado é mais ou menos essa: são todos muito teóricos. Eu, quando comecei a dar aula, queria alguma coisa que me servisse ali, no dia-a-dia, que fosse mais próximo, que eu pudesse melhorar a minha prática” (Carlos, professor).

Com esta aproximação entre universidade e escola, através do projeto, este mesmo professor sentiu-se estimulado a aprofundar estudos mais ligados às questões da educação e não de sua área disciplinar, como relata, “o que eu considero de maior ganho nesse projeto, pessoalmente, seria esse estímulo que está me levando a pensar em fazer um mestrado, em trazer essa experiência da academia, do estudo, para a escola” (Carlos, professor).

Acredito que depois de alguns anos de prática profissional em sala de aula, este professor entende que é um bom momento para aprofundar estudos sobre a escola, sobre seus alunos e o processo de ensino/aprendizagem. Além disso, como destaca uma das professoras supervisoras de estágio, Marta,

quando o professor menciona seu desejo de ir para a universidade, ele está em busca do tempo para estudar, reconhecido e valorizado.

O professor Márcio ressalta, porém, a dificuldade que teria de fazer um mestrado, devido ao horário dos cursos que normalmente são diurnos, tendo em vista que sua extensa carga horária de trabalho também não permite cursá-lo. “Um mestrado na PUC eu não posso fazer. Não posso fazer porque não tenho horário para fazer, porque as disciplinas são na parte da tarde. Quem vive de educação, não pode estudar à tarde”.

Ele ressalta, porém, que quando há investimento da escola em oferecer condições para a formação continuada de seus professores, ou quando a universidade vai à escola, como no caso, há melhores condições para o professor se envolver com a pesquisa. De certo modo, o projeto tentou conciliar os encontros para discussão conjunta com os horários de trabalho dos professores, já que a equipe de pesquisa ia para a escola depois do horário das aulas.

A diretora da escola também expressou esse desejo de aprofundar estudos na área da educação. Segundo ela, esse contato mais próximo com a universidade veio a se juntar a um desejo de discutir melhor as questões ligadas à gestão de uma escola, e, principalmente, relacionadas à formação continuada de seus professores, já que ela considera a importância de ela ser realizada dentro da escola com sua equipe de professores.

Essa experiência aconteceu justamente quando eu estava fazendo um curso de extensão. [...] Eu tenho sempre feito os cursos que a prefeitura propõe, mas este curso foi especialmente muito bom, tinha professores da UFF e eu estava mesmo querendo ter esse contato com a universidade. E aí veio o projeto com pessoas da universidade. Veio tudo juntar ao meu desejo. Já há algum tempo eu venho desenvolvendo a coordenação pedagógica da escola, pelo fato de a gente não ter coordenador pedagógico, então, eu estava buscando ler e me atualizar para propor aos professores a discussão de alguns assuntos, até mesmo em termos de formação continuada. [...] Essa foi, portanto, uma oportunidade de aproveitar desse saber da universidade, nas conversas da própria coordenadora do estudo, da fala dela, enfim, isso culminou na prova que fui fazer na PUC [para ingresso no curso de mestrado] (Ângela, diretora).

Por outro lado, a prática solitária dos professores, já destacada por Lima (2006), que normalmente se instaura desde o início da docência e acompanha o professor durante toda sua carreira, foi mencionada pelos professores envolvidos na pesquisa e corroborada por seus colegas, na ocasião do seminário realizado na escola, como se vê:

Recentemente eu comentei que um professor em sala de aula trabalha com tanta gente, tem tantos colegas aqui, mas é um trabalho muito solitário. A gente quase não troca em termos profissionais, não tem alguém que esteja ali ao seu lado, alguém que esteja vendo o que você está fazendo, alguém que faça crítica, seja ela positiva ou negativa, que promova alguma coisa que contribua neste sentido (Márcio, professor).

Os dois professores destacaram que essa experiência possibilitou maior aproximação e troca entre eles. Considerando que o trabalho em equipe atualmente é colocado como um dos principais pontos a serem desenvolvidos em uma escola na busca da melhoria de sua qualidade (Nóvoa, 1992, 2001; Perrenoud, 1999, 2001; Tardif e Lessard, 2005; Tardif, 2008), o projeto mobilizou os dois professores para um trabalho de mais cooperação, entre eles e entre os estagiários, superando

aquele pânico inicial de ser super observado, pânico mesmo. Claro! Uma prática solitária de 20 anos, fazendo o que você quis, o que você sempre acreditou e, de repente, você recebe muitos estagiários e, depois, a

pesquisadora. Eu achei que meu trabalho ia ser avaliado e talvez pudesse ser avaliado negativamente (Carlos, professor).

Esse medo inicial, relatado por este professor, é um medo que pode ser observado por muitos outros professores ao receberem estagiários, como observado pela diretora da escola:

Na verdade, quando você deixa um estagiário entrar, [...] o estagiário tem aquele olhar crítico das discussões na universidade, então quando você abre a sua sala, você está se expondo para a abertura de haver, de repente, uma troca ali, e também para uma crítica. Você tem que saber que a aula não é só sua, você não é o único a ver a aula, a ter propriedade dela. Ela passa a ser uma aula que está sendo vista, uma aula que está sendo analisada, e isso é muito bom porque como o Carlos e o Márcio até falaram, o dar aula é solitário, mas muitos não querem partilhar esse solitário, eles querem permanecer dando a sua aula de forma solitária, porque eles têm medo, no fundo, desse olhar mais crítico. “O que você vai dizer da minha aula? Como você observou a minha aula?” Eu estou me expondo (Ângela, diretora).

Por tal razão, o estabelecimento de relações entre o professor regente e o estagiário é necessário. Uma pesquisa desenvolvida por estudiosos franceses (Tavignot, 2008), que envolvia a observação das aulas de um grupo de professores por pesquisadores da universidade, também enfatiza a necessidade do estabelecimento de relações entre os envolvidos, pois, só assim, se torna possível o desenvolvimento de um estudo em conjunto. “A partir desta relação pessoal que se estabeleceu, a gente vai para a criação de parceria, para o estabelecimento de um grupo, que faz falta tanto para os estagiários como para os professores que estão recebendo estagiários. Assim, você não se sente mais sozinho” (Márcio, professor).

Para Roldão (2006), há uma crença social que persiste na cultura docente de que o trabalho do professor é totalmente independente, podendo ser desenvolvido nas quatro paredes da sala de aula, sem dar satisfação sobre sua prática para os seus pares. Isso sugere uma não profissionalidade, onde não há colaboração e discussão sobre a profissão pelos colegas de trabalho. Segundo ela,

a idéia de liberdade de ação do professor é lida, pelos próprios, como muita investigação comprova, exatamente neste sentido, como sinônimo do direito arbitrário de agir como quiserem, e, sobretudo, sem interferências externas, o que configura, por parte dos professores, a crença enraizada na não necessidade de legitimar ou justificar perante outros sua ação. Esta crença, socialmente construída e persistentemente passada na cultura docente, é, à luz dos referentes desta análise, indicador de não profissionalidade (Roldão, 2006: 5).

Neste sentido, o andamento do trabalho proposto abriu a possibilidade da mobilização de uma prática mais solitária para uma prática mais solidária entre os professores envolvidos no estudo. Os dois professores até relataram o desejo de cada um assistir à aula do outro, em alguma oportunidade, o que os estagiários perceberam como bastante importante, isto é, verificar no trabalho de dois professores, uma relação de troca e de apoio, pouco encontrado na profissão docente, principalmente no trabalho dos professores iniciantes (Lüdke e Mediano, 1992; Tardif e Lessard, 2005).

Uma mobilização que considero fundamental foi sentida com relação à consciência dos professores regentes sobre o seu papel de formador de futuros professores, mais uma faceta da profissão de professor. O conhecimento do professor da escola passou a ser valorizado, de modo que seu saber, o saber da experiência (Tardif, 1991, 2001) era fundamental para o desenvolvimento do estudo. Neste sentido, entendo

que o professor passou a se sentir mais valorizado, reconhecendo que possui um saber importante e único para a formação inicial de seus pares.

Passei a me considerar [um formador de professores]. Eu não me via nesse papel. Nunca tinha exercido essa faceta da nossa atividade. [...] Eu já havia pensado em como eu sou formador de opinião, formador de um outro ser que são os meus alunos, então nesse sentido mais genérico sim. É claro que há uma especificidade em relação à formação desse estagiário, então, eu procurei ser mais consciente, procurei me estruturar melhor e trocar mais com o meu colega Márcio que era o meu apoio ali, que era com quem eu dividia essa experiência (Carlos, professor).

A diretora da escola também reconhece que possui um papel na formação do futuro professor. Ela considera que o estagiário precisa entender a gestão de uma escola. No entanto, devido ao curto tempo da experiência, não foi possível desenvolver este tipo de trabalho. “Para a formação de estagiário, eu acho que é bom ele ter essa visão do que é a gestão de uma escola, [...] ter a percepção do que é dirigir uma escola; você como gestor ter papel na formação desse educando, ter papel no desenvolvimento, na diretriz da escola” (Ângela, diretora).

Albuquerque (2007) menciona que em uma escola de aplicação e em outra que desenvolvia parceria com a universidade, esta função de formador de futuros professores era clara para os professores regentes, embora nem sempre definida. Já para professores de escola pública, os professores relataram que nunca tinham pensado sobre isso, mas sendo perguntados, perceberam que sim. O projeto despertou essa consciência nos professores, fazendo-os refletir sobre seu papel de formador de professor. O professor Márcio, enquanto se desloca de uma escola para outra, comenta: “Vou dirigindo, vou pensando nessas coisas todas”. Ele também se percebe como formador, embora ressalte que mesmo com o projeto, ainda faltou um maior reconhecimento sobre sua participação na preparação do estagiário, e também sobre a maior participação dos estagiários durante as aulas. Retomarei este assunto mais adiante.

Mobilização de outros professores que ouviram sobre o projeto na escola

O grande instrumento de divulgação deste estudo na escola foi a realização de um encontro, ao qual chamamos de I Seminário, no próprio espaço da escola. Neste seminário, cada envolvido no estágio falou um pouco sobre como estava vivenciando a experiência. A partir deste encontro, os professores da escola, assim como a diretora, percebeu que as discussões propiciaram uma abertura dos demais professores para receberem estagiários e mesmo para repensarem sua prática, como destaca a diretora da escola:

Hoje eu vejo que o projeto foi bem enriquecedor para todos que participaram dele, porque não ficou só focado no benefício que a escola teve, mas [...] mobilizou os professores, não só os dois professores envolvidos mais diretamente, mas através do seminário, outros professores foram mobilizados por ouvir as experiências do estudo. Vejo mudanças até na aceitação de estagiários, que alguns tinham resistência. A gente nunca pode generalizar, mas eu vejo professores que dizem que agora vão aceitar estagiários, que já abrem a sua sala. [...] Hoje eu vejo essa abertura, esse ventilar da universidade, ao passar por aqui os estagiários. [...] Depois daquele seminário, alguns professores disseram que até queriam mudar a aula, mas não sabiam como fazer. As pessoas estão vendo que precisam ter essa mudança, mas não sabem como (Ângela, diretora).

Durante meu acompanhamento na escola, conheci um dos professores de música que trabalhava apenas teoria em sala de aula. Ele comentou sobre as dificuldades de se trabalhar com instrumentos ou outras práticas, devido ao pouco comprometimento e envolvimento dos alunos. Após o seminário, esse professor veio conversar comigo, dizendo que queria modificar sua prática. Ainda não sabia como fazer, mas queria desenvolver outras coisas com os alunos, talvez montar um coro, trabalhar junto a alunos que tocassem algum instrumento ou mesmo se abrir para trabalhos junto a estagiários.

O seminário realizado na escola criou também um espaço para discussão e trocas de experiências entre os professores, que comentaram sobre a individualização do trabalho do professor na escola, que impede que os problemas enfrentados por uns e que são os mesmos que outros professores enfrentam, sejam discutidos e repensados. Enfatizaram que o espaço de troca criado pelo projeto é fundamental para melhorar o ensino, mas que a política educacional não dá condições para que o professor tenha tempo para essas trocas com os colegas de trabalho.

Por diversas vezes, na sala dos professores ou nos corredores da escola, ao conversar com um ou outro professor sobre o projeto, muitos comentaram sobre sua importância, relatando sua experiência de estágio que foi insuficiente para os auxiliarem no início da docência. Alguns deles comentaram que gostariam de receber estagiários, entendendo a importância de sua participação na formação destes futuros docentes.

Uma das professoras de línguas, considerada por seus colegas de trabalho como resistente ao recebimento de estagiários em sua classe, após ouvir os relatos no I Seminário, acabou se abrindo para o trabalho do estágio, acertando para o semestre seguinte com as supervisoras de estágio que estaria disposta a receber estagiários em sua classe. Embora não tenha acompanhado de modo mais próximo, pude perceber através de conversas com ela, com as estagiárias e com a supervisora de estágio, que o trabalho ali desenvolvido trouxe algumas sugestões para sua prática profissional, e também benefícios para os alunos, que experimentaríamos aulas um pouco mais próximas aos assuntos de seus interesses.

A supervisora de estágio, juntamente com duas estagiárias, foi para a escola por alguns dias para desenvolver um trabalho com os alunos e com a professora, que parecem ter gostado bastante, segundo comentário da professora. Um dia em que a encontrei na escola, ela fez questão de mostrar as fotos do trabalho, os exercícios e jogos desenvolvidos com a turma e levados pela equipe da universidade. Ela queria fazer algumas cópias para desenvolver com as demais turmas, animada com o positivo retorno que resultou. Acredito que ela se beneficiou do apoio que os estagiários podem dar ao professor, sugerindo ideias, assuntos, recursos novos, que contribuem na prática da sala de aula, que no caso do inglês, são fundamentais.

Entendo com Perrenoud que “é preciso que a formação docente invista no trabalho em cooperação do professor, evitando os obstáculos a esse trabalho de modo que rompa com o desejo de ser ‘o único comandante a bordo’” (Perrenoud, 1993: 13). A prática solitária não favorece o trabalho docente, enquanto que a colaboração entre os pares fortalece e recria a prática docente.

São inúmeros ganhos que a escola pode ter com o trabalho de equipe. Perrenoud (2001) elenca alguns destes benefícios bastante pertinentes para nossa discussão. O trabalho em equipe propicia o debate no ambiente escolar, introduzindo novas idéias, contestando tradições enraizadas; favorece o rompimento do individualismo do professor; modifica o clima da escola com mais otimismo e menos desânimo e

passividade frente aos problemas; proporciona a resolução de difíceis questões que individualmente não seria possível; impulsiona o avanço do trabalho da direção; descentraliza a gestão.

Este estágio também promoveu uma nova experiência para os professores regentes. Durante este estudo em conjunto, eles participaram de eventos como seminários e um congresso internacional. Durante estes encontros, eles compartilharam sua experiência com outros profissionais que também estavam preocupados com a formação docente. Como a diretora comenta “fazer um seminário é algo que a gente não está acostumada, não é usual para o professorado” (ÂNGELA, diretora). Embora não acostumados com essa atividade, mais acadêmica, os dois professores, juntamente com a diretora da escola, puderam vivenciar a experiência de falar a um público diferente, que não os alunos, participando de atividades mais consideradas da universidade. Acredito que esta atividade representou um ganho profissional para esses professores, que puderam ver seus conhecimentos e experiências valorizadas por outros profissionais.

Considerações finais

O desenvolvimento de um trabalho como este envolve, no entanto, muitas questões, como o tempo disponível de cada um dos envolvidos para a dedicação a um trabalho conjunto de formação e pesquisa. A maior dificuldade para a realização do estágio observado é com relação à falta de tempo por todos os envolvidos. Nossos supervisores de estágio, além de sua função de formadores, reúnem inúmeras outras atividades na universidade e mesmo em escolas de educação básica em que lecionam. Nossos professores regentes trabalham em três e quatro escolas respectivamente, com sua carga horária totalmente preenchida. Nem mesmo nossos estagiários possuem condições de se dedicarem ao estágio, como vimos. Verifica-se, portanto, a necessidade de se pensar em uma proposta de formação de professores que não ignore a distribuição de tempo e funções dos envolvidos no estágio, para torná-lo um rico espaço de construção de conhecimento.

A adesão de todos os envolvidos no estágio a um projeto comum abre possibilidades para se pensar em futuras propostas de formação docente em real colaboração entre estas duas instituições formadoras de professores, universidade e escola de educação básica. Dentro desta proposta de formação os estagiários puderam discutir sua formação, os professores supervisores de estágio puderam colocar ao grupo aquilo que eles consideram essencial na formação de seus estudantes, os professores da escola puderam enfatizar sua experiência e todos puderam perceber o desenvolvimento do estágio no contexto de uma escola e se desenvolverem profissionalmente. O problema do estágio na formação de professores foi, assim, discutido, reproblematicado a partir das diferentes visões, da elaboração e reelaboração de propostas e atividades ali desenvolvidas, contribuindo, assim, para aquilo que Martinand (2002) chama de circularidade dos saberes.

As contribuições discutidas neste trabalho talvez possam orientar novas propostas de formação, que se beneficie da experiência “O estágio nos cursos de formação de professores como uma via de mão dupla entre universidade e escola”, de modo que tal proposta não acabe, mas que continue a envolver, em um projeto de conjunta formação, entre universidade e escola, todos os envolvidos no estágio supervisionado, constituindo-se, assim, em uma proposta de formação inicial e continuada de professores.

O discurso da comunidade educacional parece apresentar um certo consenso quanto aos caminhos que favoreçam uma formação adequada aos seus professores. O incentivo à prática de reflexão e investigação

na sala de aula, a importância dos saberes dos professores da escola, o reconhecimento da escola como locus de formação e conseqüente valorização da inserção do futuro docente em seu contexto de trabalho, favorecendo sua socialização profissional, bem como sua contínua preparação em serviço, são algumas de suas propostas. Esse consenso, segundo Nóvoa (2007), é uma boa notícia para a educação. No entanto, essa boa notícia origina aquilo que ele considera como uma má notícia para a educação, já que “o excesso dos discursos esconde uma grande pobreza das práticas” (NÓVOA, 2007: 23). E continua, “não conseguiremos evitar a “pobreza das práticas” se não tivermos políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de atuação” (ibidem: 27).

Referências

- ALBUQUERQUE, Sabrina. O professor regente da educação básica e os estágios supervisionados na formação inicial de professores. Orientadora: Menga Lüdke. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Educação, Dissertação de Mestrado, 2007.
- CANÁRIO, Rui. Formação e desenvolvimento profissional dos professores. Comunicações da conferência: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Portugal: Presidência Portuguesa do Conselho da União Européia, 2007, p. 68-81.
- FOERSTE, Erineu. Parceria na formação de professores. São Paulo: Cortez, 2005.
- GUIMARÃES, Valter. Parceria entre instituições formadoras e escolas na formação de novos professores – perspectivas e recomendações de cautela. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Porto Alegre: Anais do XIV ENDIPE, 2008. p. 683-701.
- LÜDKE, M. O Estágio nos Cursos de Formação de Professores como uma Via de Mão Dupla entre Universidade e Escola. Relatório de pesquisa, FAPERJ e Departamento de Educação – Puc-Rio, 2008.
- LÜDKE, Menga. O Educador: um Profissional? In CANDAU, Vera Maria (Org.) Rumo a uma Nova Didática. Petrópolis: Vozes, 1988.
- MALDANER, O; ZANON, L. Situação de estudo: uma organização de ensino que extrapola a formação disciplinar em ciências. Espaços da Escola, Ijuí/RS, v. 41, 2001. p. 45-60.
- MARTINAND, Avec Jean-Louis. Entretien d'Evelyne Burguière. In : Recherche et Formation. Nº40, 2002. p. 87-94.
- NÓVOA, António. O regresso dos professores. Comunicações da conferência: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Portugal: Presidência Portuguesa do Conselho da União Européia, 2007, p. 21-28.
- PERRENOUD, Philippe. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. 2 ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. Revista Brasileira de Educação. n. 12, set-dez, 1999. p. 5-21.

- PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1993.
- PIMENTA, S.; LIMA, M. S. Estágio e docência. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- PIMENTA, S. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.
- RODRIGUES, P. A. M.; LÜDKE, M. Anatomia e fisiologia de um estágio. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009. 140 pp.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalismo docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. Revista Nuances, São Paulo: UNESP, ano XI, n. 13, jan./dez., 2006, p. 108-126.
- SNOEK, Marco. O envolvimento das escolas e dos professores na aprendizagem dos professores: ao encontro de parcerias e de comunidades aprendentes. Comunicações da conferência: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Portugal: Presidência Portuguesa do Conselho da União Européia, 2007, p. 68-81.
- TARDIF, Maurice. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. Anais do XIV ENDIPE, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. v. 1. p. 17-46.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TAVIGNOT, Patricia. Circulation de savoirs et espace d'interressement: types de savoirs dans un dispositif d'accompagnement. In : Recherche et Formation. N°58, 2008. p. 87-94.

Aprendendo o trabalho docente

Maria do Socorro da Costa e Almeida⁷³

Trata-se de uma pesquisa que investiga as contribuições do PIBID (Programa de Iniciação à Docência), promovido pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no Brasil, em especial, seu desenvolvimento em um subprojeto de uma Universidade baiana localizado na cidade de Salvador. A discussão promovida pelo estudo abarca as tensões inerentes à formação inicial docente, sobretudo, os desafios da **aprendizagem do trabalho docente**. O estudo ocupa-se das contribuições da experiência nas dimensões social e pedagógica e suas implicações para o 'tornar-se docente'. Indaga como os universitários bolsistas do PIBID, estudantes da graduação em Pedagogia, aprendem os rituais, habilidades, estratégias e desafios da profissionalidade para atuação no contexto escolar. Esta investigação aproxima-se dos aportes teóricos que problematizam a compreensão da educação na contemporaneidade, indagando o papel da Escola, a constituição da identidade do educador, a relação entre a Universidade e a prática educativa desenvolvida nas Escolas de Educação Básica e, sobretudo, como se dá a aprendizagem do trabalho docente. Logo, o diálogo com as ideias de Descartes, Freire, Nóvoa, Imbernón, Souza, Serrano, Van Manen, dentre outros estudiosos se constitui alicerce para análises contextualizadas sobre injunções que atravessam o trabalho docente. Para isso, a metodologia adotada se configura pelo viés qualitativo, considerando as vozes dos sujeitos e sua condição autoral ao tratar das experiências que tecem e suas implicações para a aprendizagem do trabalho docente. A relevância social desta abordagem, assim como, sua aderência à área de investigação, educação e desenvolvimento profissional, se expressam já nas primeiras evidências do percurso investigativo, no qual os participantes revelam que participar do PIBID na condição de graduandos, futuros professores, lhes permite aproximações, em relação à prática educativa, intencionais, sistemáticas e reflexivas, reconhecendo no trabalho docente: tensões, contradições, lógicas e espaços de negociação de sentidos que demandam formas mais aprofundadas de compreensão acerca da subjetividade na constituição do desenvolvimento profissional, atribuindo à relação sujeito/trabalho docente valores intra e interconstitutivos. Assim, o sujeito constitui-se a si próprio na relação consigo mesmo e com os outros. E, constitui-se socialmente educador nas trocas vividas, especialmente, nas práticas profissionais. Portanto, compreender a riqueza dessa dinâmica favorece a construção de percursos favoráveis à aprendizagem do trabalho docente, pois, viabiliza a superação de lógicas predominantemente instrumentais e reducionistas, substituindo-as pela eleição de matrizes mais dialógicas e relacionais.

Palavra-chave: Trabalho docente; formação inicial de professores; experiência; aprendizagem da docência.

Introdução

O presente texto aborda aspectos inerentes à formação de professores e a aprendizagem do trabalho docente, por meio de apreciações sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), uma política contemporânea de formação de professores, que promove a articulação entre universidades e

⁷³ Professora da Universidade do Estado da Bahia. Doutoranda em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB). Membro do GRAFHO (Grupo de Pesquisa, Autobiografia, Formação e História Oral) e do INTERFACE (Grupo de Investigação Interdisciplinar sobre a Formação do Educador) e-mail: help26@uol.com.br

escolas de educação básica. Consiste em uma proposta de formação de educadores, especialmente, em sua etapa inicial de constituição da profissionalidade. Considera a necessidade de investimento social e acadêmico em estudantes universitários dos Cursos de Licenciatura com vistas, concomitantemente, a promover ações favoráveis a elevação da qualidade no ensino, no nível Superior e na Educação Básica. Essa dinâmica está alicerçada no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei 9394/96, sobretudo, em seu Art. 62, que prevê:

[...] formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental [...]

Na atualidade, a qualidade da educação e da formação dos professores, no Brasil, ainda revela muitas fragilidades, apesar das intenções da LDB vigente, datada de 1996. As ideias contidas no Art. 62 da LDB, por exemplo, expostas acima, explicitam a preocupação com o incentivo à formação docente, entretanto, as discrepâncias entre o texto legal e a realidade são confirmadas por pesquisa realizada por Gatti e Barreto, quando afirmam:

[...] a formação pré-serviço dos professores é fragmentada, não possui uma carga horária suficiente para formá-los naquilo que diz respeito à didática e à metodologia de ensino, dando muito espaço para Ciência Política, estudos de Filosofia, que são importantes, claro, mas se comparados com as necessidades de formar o professor, ocupam muito espaço na grade curricular. (2009, p. 1).

Esses resultados de estudos revelam, entre outras coisas, que a formação de professores ainda é objeto de um debate inconcluso. Por isso, demanda reflexões, pesquisas e políticas eficazes. Nesse sentido, vale destacar que um dos objetivos do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), criado pelo Ministério da Educação (MEC, 2007), enquanto política de formação consiste em:

[...] inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; (MEC/CAPES/PIBID, 2007).

Essa política de formação está fortalecida com mudanças na legislação, ocorridas em abril do corrente ano, que alteram o Art. 62 da LDB, introduzindo o seguinte texto:

[...] § 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

A gênese do PIBID se alicerça na compreensão sobre a fragilidade das políticas de formação vigentes e das insatisfatórias evidências de aprendizagem apresentadas pela escola pública, por meio do desempenho dos estudantes, sobretudo, considerando suas rasas competências quanto ao uso social da leitura, da escrita e de conteúdos da Matemática.

Esse investimento em um programa de iniciação à docência, de fluxo contínuo, com bolsas para seus participantes - estudantes universitários, professor da educação básica e professor universitário - ocorre em um momento muito oportuno, pois, as iniciativas voltadas à qualificação de professores, ainda, parecem ignorar as especificidades e aspirações do público que escolhe a docência na escola básica como primeira opção de carreira profissional. Os estudos coordenados por Gatti e Barreto (2009) constataram os seguintes atributos acerca do perfil dos sujeitos e das contribuições curriculares da Licenciatura para a formação profissional alcançada,

[...] a maioria das pessoas que procura a Pedagogia provém de famílias de baixa renda, e cujos pais têm formação até a quarta série. Essas pessoas não têm uma bagagem cultural alentada. Por outro lado, são pessoas com grande potencial. Elas procuram ascensão social e econômica via carreira de professor. Se lhes fossem oferecido um curso decente, com instrumental para trabalhar tanto a cultura geral quanto a especializada, esse potencial seria aprimorado. (2009, p. 1)

Quando Gatti e Barreto (2009), no trecho acima, destacam sobre as características dos ingressantes na formação de professores: “são pessoas com grande potencial” entra em convergência com o trabalho de Souza & Abrahão (2006), no qual encontraram evidências, pelas narrativas de professores, sobre processos de “invenção de si”. Dessa forma, inventa-se a condição e a trajetória de professor e de professora, articulando-se múltiplos fatores: a origem social dos sujeitos, as memórias de sua condição de estudante, os motivos que lhes levaram a escolher a docência, a qualidade da proposta curricular dos cursos de formação, as oportunidades profissionais no contexto da escola, a busca por ascensão social, dentre outras motivações.

Essas preocupações são marcas contemporâneas do debate sobre a produção do conhecimento e sobre o modelo de educação mais adequado para enfrentar os desafios do século XXI, (IMBERNÓN, 2005). Embora, desde o século XVII já se vislumbrasse os desafios para a escolha dos caminhos mais eficazes para compreender a realidade, considerando, sobretudo, naquele momento histórico, os aportes racionalistas das contribuições de Descartes (2008). No cenário atual, no entanto, os estudos internacionais qualitativos que valorizam a subjetividade, defendidos por pesquisadores como (SERRANO CANTAÑEDA, 2007) e (MANEN, 2011) tratam do campo da educação e da formação do educador, considerando, especialmente o componente da experiência, sua gênese e interrelações.

Assim, advogar por mais qualidade nos cursos de formação para professores ressalta a importância do investimento na formação inicial, como etapa estratégica da trajetória profissional do professor, gerando uma percepção positiva sobre a relevância das experiências viabilizadas aos integrantes do PIBID, possibilitando a incorporação em suas trajetórias de referências científicas, vivenciais, acadêmicas, políticas e sociais necessários ao desenvolvimento profissional docente.

Desafios emergentes para a aprendizagem do trabalho docente e construção de trajetórias profissionais pelos Sujeitos do PIBID

Cabe inicialmente problematizar o uso do termo trajetória, aqui tratado de forma bem diferente de um caminho linear. Pois, a suposição é que a trajetória profissional (SERRANO CANTAÑEDA, 2007) é construída e reconstruída por cada sujeito em seus percursos de formação (JOSSO, 2004). Assim, construir

uma trajetória profissional envolve ciclos intencionais, compartilhados e institucionais. E, incorpora, também, subjetividades, mudanças de rotas, memórias e formas distintas de relação com o conhecimento.

Em suas trajetórias, os sujeitos do PIBID são bolsistas que atuam articulados, em subprojetos vinculados a Projetos Institucionais de Iniciação à Docência, aproximando duas realidades: a da universidade e a da escola básica. Eles estão ligados por pressupostos da investigação e da construção da prática docente, através de processos de monitoria de ensino na escola básica, com o acompanhamento do professor da universidade e do regente da escola.

A atuação desses bolsistas se dá por meio de subprojetos vinculados a Projetos Institucionais de Iniciação à Docência. Eles se constituem em contextos fecundos para se pensar a imersão na prática profissional. Desse modo, os estudos de Souza (2008) consideram que os processos de formação inicial contribuem, também, para a constituição da identidade profissional, destacando o papel da experiência na formação inicial do educador, em suas diversas dimensões de temporalidades. No caso do PIBID, as relações com o conhecimento estão potencializadas por ações articuladas nessa etapa de formação.

Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola⁷⁴.

Essa é uma tríade basilar na configuração proposta do PIBID / CAPES. São estes sujeitos que efetivam a proposta de cada subprojeto fundamental que compõe o programa na instituição universitária parceira. Vale considerar que cada subprojeto executa ações muito próprias, sustentadas pelas particularidades de cada licenciatura, o que faz com que cada uma das trajetórias dos Sujeitos imersos no PIBID seja extremamente singular. No entanto, os caminhos das aprendizagens teorico-metodológicas e as revisitações epistemológicas que apontam para o trabalho docente enquanto prática social, criativa e intencional, possibilitando a reinvenção da própria formação, pode ser percebida em cada um dos subprojetos, se tornando, assim, o eixo norteador das propostas que compõem o projeto institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Nesse cenário, a primeira etapa da formação inicial, associada a projetos do PIBID, proposta distinta do desenho de estágio curricular obrigatório, ganha papel singular, sobretudo, quando possibilita que a 'invenção de si' traduza nos sujeitos o contato com oportunidades de construção de uma trajetória profissional profícua, transcendendo os limites das proposições vigentes contidas nas grades curriculares, denunciadas por autores como Freire (1998), Alves e Garcia (1999), Gatti e Barreto (2009), Manen (2011), dentre outros. Essas ideias, ainda vigentes, sobre currículo escolar são quase sempre fragmentárias e dissociadas da realidade da escola, 'locus' da futura atuação como profissionais, dos egressos dos cursos de licenciatura.

Assim, o PIBID propicia oportunidades virtuosas para construção de saberes, a partir da prática social desenvolvida na escola (FREIRE, 1998), gerando múltiplas possibilidades para o "reconhecimento de si e do outro" (SOUZA, 2008), no contexto da formação, propiciando elementos constitutivos das identidades profissionais em formação, a partir da postura de investigação sobre a prática pedagógica, suas relações e implicações. Vale ressaltar o potencial da relação sujeito/trabalho docente por revelar valores intra e

⁷⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Iniciação à Docência. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>
Acesso em: 10 de maio de 2013.

interconstitutivos do “ser docente”, a partir da aprendizagem do trabalho docente na interface universidade/escola.

Essa conexão entre a instituição formadora universitária e a escola possibilita que o licenciando, explore e exercite saberes diversos, articulando-os, de maneira a ressignificar suas próprias experiências, práticas e posicionamentos. Isso porque o que se aprende na universidade, segundo os próprios licenciandos, é ressignificado no momento em que eles adentram a escola, pois passam a entender que as sutilezas do ambiente, dos sujeitos e das relações neste espaço educativo. Pois, na escola cada sujeito que tem “cara”, identidade, devido às suas próprias condições de existência; cada história é muito singular e original, constituída na realidade de cada sujeito.

Destarte, ao articular saberes circulantes na conexão universidade / escola, cada licenciando articula uma variedade de saberes assegurados pelas experiências vividas (MANEN, 2011) com outros estudantes imersos na prática escolar, bem como, com outros professores da escola e da universidade. Isto é vital para a geração de possibilidades de aprendizagem sobre o trabalho docente ao conferirem um novo sentido aos eventos, consequência da mudança em sua própria visão de mundo.

Dessa forma, destaca-se a importância dos saberes profissionais na construção das trajetórias de professores. Tardif (2002) aponta que a pluralidade de saberes constitui a dimensão formadora da docência e está vinculada ao exercício que possibilita mudanças no pensamento, nas ações e nos valores assumidos. Vale dizer que para o autor estes saberes têm como características principais o de serem “amalgamados e mais ou menos coerentes” entre os saberes das ciências humanas / pedagógicas e os saberes sociais e culturais selecionados pela instituição de formação inicial universitária. E, entre os saberes da instituição escolar, tais como, aqueles presentes no planejamento de ensino em virtude da classificação da cultura: vivências ligadas aos saberes experienciais, baseadas no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio.

Então, emergem os desafios da aprendizagem da docência que possibilitam o contato com as oportunidades de construção de trajetórias profissionais (SERRANO CANTAÑEDA, 2007) pelos sujeitos participantes do PIBID. Para isso, vale ressaltar, portanto, a fecundidade de alguns objetivos do Edital/2007, MEC / CAPES / FNDE, de Seleção Pública para propostas de projetos de iniciação à docência voltada ao Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), a saber:

a) incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;

b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;

[...]

h) valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica;

i) proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola.

Os objetivos são potentes, no entanto, o que se espera das políticas de formação consiste na arquitetura de condições propícias ao reconhecimento das especificidades do ‘fazer docente’, respeitando as demandas e possibilidades que se apresentam na escola; interpretando a dialética nascida da aproximação entre o perfil

dos licenciandos, bolsistas do PIBID, as demandas sociocurriculares da educação básica e as formas de relação com o conhecimento, experimentadas pelos estudantes da escola pública.

Esses estudantes experimentam a chance de se tornar participantes da construção de alianças emancipatórias que possibilitam a integração entre as instituições: universidade e escola. Fenômeno este que pode afetar positivamente as duas instituições, já que tendem a iniciar um diálogo mais produtivo e verdadeiro permitindo fluidez no câmbio de saberes e, conseqüentemente, uma atuação mais sinérgica que permite benefícios para todos os sujeitos envolvidos nesta relação. Por alianças emancipatória se entende aqui a atuação dos sujeitos da universidade e da escola, amparados pelas concepções que norteiam as lógicas e as práticas consistentes, que agregam e colaboram em favor da parceria produtiva entre as duas instituições, possibilitado a construção de cenários de mudanças que permitam o fortalecimento e autonomia de cada uma delas.

Nesse sentido, os objetivos do PIBID que tratam explicitamente da melhoria da educação básica e propõem “fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia [...]”, buscam contribuir para minimizar as lacunas de formação dos futuros professores, ajudando-os a **aprender sobre a docência**. Pois, se as práticas não forem corrigidas e melhoradas, implicará em continuidade das inadequações no processo ensino-aprendizagem desenvolvido na escola básica.

Pensar o PIBID como política de formação implica, portanto, compreender as possibilidades, limites e contradições do investimento na qualificação docente na contemporaneidade (ALVES, 1999). Nesse contexto, a formação inicial docente consiste em um desafio revisitado no âmbito de uma condição ainda pouco experimentada com êxito: aliança entre universidade e a escola básica (ALMEIDA et. al., 2012).

O PIBID, desse modo, representa um potencial dispositivo para essa articulação entre atores (MANEN, 2011) e instituições, que de lugares distintos, operam sobre a formação. Isso porque nas etapas do processo formativo desencadeado do PIBID, os participantes tem oportunidade de ampliar nexos mais horizontais, ao refletir sobre os fenômenos, os processos e as relações entre os diversos sujeitos, inclusive a si próprio, que se encontram na Escola. As observações e vivências dos sujeitos do PIBID se tornam insumos para as discussões e mediações que contribuem para a sua aprendizagem e, também, para a aprendizagem dos demais participantes de cada subprojeto (LAGO, A.C.C., 2013)

Essa articulação entre universidade e escola se constitui em um desafio emergente, pois, embora com projetos sociais profundamente entrelaçados, no cotidiano educacional/escolar, se distanciam, com linguagens, intenções e metodologias bem distintas. Enquanto na universidade, o tratamento do conhecimento tem ênfase prescritiva, memorística, fundada na razão e no método científico (DESCARTES, 2008) na escola, a relação com o conhecimento é predominantemente intuitiva, sensorial e, até mesmo, espontaneísta (ALVES, 1999) e (LAGO, A.C.C (2013).

Além dos atributos que marcam a distância institucional, há um conjunto de representações que sustentam protocolos reducionistas e condenam a escola, geralmente, a ser apenas o ‘locus’ depositário de estagiários da universidade, suscitando práticas superficiais, com pouca implicação na vida do licenciando, das crianças ou do responsável regente (LAGO et al, 2012).

E, vale destacar que, nesse contexto, muitos docentes da educação básica são indiferentes, quando tratam da responsabilidade por suscitar a aprendizagem. Distanciam-se dos rituais que envolvem organização,

sistematização, contextualização e construção de sentidos. Optam pelo caminho atitudinal, do cuidar e de mediar conflitos na sala de aula (ALMEIDA et. al., 2012), algumas vezes, encobertos pela conjuntura de vulnerabilidade social que atinge a escola pública, na qual, ter professor com assiduidade já é considerado um privilégio. Assim, subtraem o direito dos estudantes populares, da escola pública, à apropriação de relevantes conteúdos científicos, literários, estéticos e sociais, organizados ao longo da história.

Assim, o PIBID revela grande potencial para contribuir para o estreitamento dos laços entre universidade e escola (ALMEIDA et. al., 2012), propiciadores da aprendizagem da docência na formação inicial do educador. Isso se dá pelo programa apresentar capilaridade e se constituir em uma política com ações estratégicas para atuar a favor da construção de trajetórias profissionais mais implicadas, especialmente, nos licenciandos bolsistas. Contudo, o desenvolvimento dos projetos do PIBID envolvem, concomitantemente, professores universitários e regentes da escola básica, o que torna a possibilidade das transformações de práticas e mentalidades, um grande diferencial das ações dessa política de formação.

Teias e tensões da aprendizagem do trabalho docente: injunções do PIBID

Estudar o PIBID constitui-se em uma rica oportunidade de apreender marcas e percursos formativos dos estudantes, bem como pela sua configuração como objeto de investigação, compreender conceitos sobre a docência em formação. O PIBID nasce como estratégia instigante de investimento na educação básica que articula ações de formação profissional de professores desde sua etapa inicial, promovida nos cursos de licenciaturas.

Desse modo, para a compreensão de dimensões da formação, Nóvoa (1992) considera que as narrativas dos sujeitos podem ser muito reveladoras. Defende que “[...] as abordagens autobiográficas propiciam conjugar diversos olhares disciplinares, [...] construir uma compreensão multifacetada e [...] produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes” (p. 20).

Além dessa possibilidade metodológica, o PIBID parece, também, admitir que se experimente a ‘relação ensino com pesquisa’ (DEMO, 2003) e que se desenhem trajetórias profissionais constituídas desde a vivência da docência à revisitação científica das práticas pedagógicas produzidas no contexto da escola básica, como práticas sociais e como emergências de subjetividades.

Embora, as aprendizagens profissionais da docência suscitadas no PIBID, como oportunidades significativas de integração, tensionada de referências científica, vivências acadêmicas, políticas e sociais possam contribuir para apreensão de processos de formação em articulação com o do desenvolvimento profissional docente. A ênfase no “tornar-se professor” é mobilizada como processo de mediação e acompanhamento da/sobre a formação no projeto de formação do PIBID.

A vivência no PIBID, contudo, pode articular, na mesma teia de relações, fragmentos da “invenção de si” (SOUZA & ABRAHÃO, 2006) que comporão a trajetória docente dos participantes, desde a formação inicial, assim como, combinar marcas de diferentes linguagens, culturas e dos saberes ‘sobre si’ e sobre ‘o eu profissional’, em construção, mas, representado pelas práticas dos professores da escola básica. Portanto, a abordagem autobiográfica, nesse contexto, pode se constituir em um campo fecundo para integrar essas expressões, que suscitam leituras diferenciadas, com vistas a favorecer a emergência de princípios implícitos que articulam sentidos e experiências de formação docente.

Participar do PIBID na condição de graduandos, futuros professores, pode permitir aos bolsistas, portanto, aproximações, em relação à prática educativa, intencionais, sistemáticas e reflexivas, reconhecendo no **trabalho docente**: tensões, contradições, lógicas e espaços de negociação de sentidos que demandam formas mais aprofundadas de compreensão acerca da subjetividade na constituição do desenvolvimento profissional.

Aprender o trabalho docente envolve alianças com a subjetividade dos atores envolvidos, ativando memórias, expectativas, repertórios conceituais e estéticos, além, da intencionalidade na busca do desvelamento do real, procurando interpretar as injunções que compõem o cenário da escola, seus sujeitos: os estudantes, os pais, os docentes e gestores, e formas emergentes de se constituir a vivência pedagógica como uma desejável prática social de caráter emancipatório.

Por isso, o PIBID pode se revelar uma aventura desafiadora e criativa, permitindo aos sujeitos implicados nos processos de formação e iniciação à docência explicitarem, através de narrativas, as implicações dos seus percursos e trajetórias de vida-formação no aprender o trabalho docente. Trata-se de uma possibilidade de crescimento multilateral e com expressiva convergência com demandas da sociedade contemporânea, marcada por contradições, rupturas e por formas inovadoras de aprender e transformar a realidade.

Referências:

- ALMEIDA, M. do S. da C. e; SANTOS, D. S.; LIMA, J. R.; OLIVEIRA, B. S. (2012) Qualidade em Educação na Bahia: a experiência do PIBID e o papel da mediação na interface universidade/educação básica. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas - SP. Anais. Didática e Práticas de Ensino: Compromisso com a Escola Pública, Laica, Gratuita e de Qualidade, p. 155-167.
- ALVES, N. e GARCIA, R. L. (1999) O Sentido da Escola. Garcia (Orgs.). Rio de Janeiro: D P& A.
- BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Iniciação à Docência. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> Acesso em: 10 maio 2013.
- _____. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/fundef/Ftp/leg/lein9394.doc>>. Acesso em: 04 abril, 2013.
- DEMO, P. (2003) Educar pela Pesquisa. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- DESCARTES, R. (2008) O Discurso sobre o Método. Petrópolis: Vozes.
- FREIRE, P. (1998) Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. 8. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E.S.S. Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa). Disponível em: <http://www.conexao professor.rj.gov.br/educacao-entrevista-00.asp?EditeCodigoDaPagina=3099> Acesso em: 02 abril 2013.
- IMBERNÓN, F. (2005) A Educação no Século XXI: os Desafios do Futuro Imediato. Porto Alegre: Artmed.

- JOSSO, M. (2004) *Experiência de vida e formação*. São Paulo: Cortez.
- LAGO, A. C. C.; ALMEIDA, M. do S. da C. e ; MACHADO, L. O. (2012) *Saberes docentes e inovação no curso de pedagogia: o lugar da tríade didática, estágio curricular e TCC*. In: Sandra Regina Soares; Valquíria C. M. Borba. (Org.). *Ensino e Aprendizagem: Análise de Práticas*. Salvador: Eduneb. Vol. I, p. 7-19.
- LAGO, A.C.C (2013). *Relatório de atividades do coordenador de área. Período de Jan /Abr. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID / UNEB*. Salvador. Bahia. Brasil.
- MANEN, M. V. (2011) *El Tono en la Enseñanza : El lenguaje de la pedagogia*. Barcelona: Paidós Educador.
- NÓVOA, A. (1992) *Os professores e as histórias da sua vida*. In: _____(Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- SERRANO CANTAÑEDA, J. A. (2007) *Hacer Pedagogia : sujetos, compo y contexto*. México : UPN.
- SOUZA, E. C. de & ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). (2006) *Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB.
- SOUZA, E. C. de e MIGNOT, A. C. V. (Orgs.). (2008) *Histórias de Vida e Formação de Professores*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ.
- TARDIF, M. (2002) *Saberes docentes e Formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Trabalho docente: Sentidos, significados e modos de identificação

Josciene de Jesus Lima, Márcia Aparecida Amador Mascia⁷⁵

Resumo:

Recorte da pesquisa de doutorado em educação, na linha de pesquisa “Linguagem, Discurso e Práticas Educativas”, realizada em uma escola pública, na Bahia/Brasil. Discutimos os sentidos e os significados do trabalho docente como elementos basilares nos modos de identificação do professor com a profissão docente. Propomos inserir tal debate no II Encontro Luso-Brasileiro sobre o Trabalho Docente e Formação, no eixo temático Trabalho Docente e Desenvolvimento Profissional, com o qual encontramos pertinência no sentido de que a profissão docente enfrenta dilemas e desafios inseridos no novo cenário nacional/mundial e que as políticas educativas produzem sentidos e significados para o(a) professor(a), para/na sociedade. Concebemos o trabalho docente na relação entre as condições subjetivas e as condições objetivas (BASSO, 1998), ao mesmo tempo que visualizamos uma maior autonomia e o aumento do controle sobre o profissional docente (OLIVEIRA, 2007), como estratégia das políticas neoliberais que delineiam o trabalho docente e influenciam a construção das novas identidades docentes (HYPOLITO, 1997). A proposta em investigar a identidade do(a) professor(a) surgiu em decorrência da problemática que permeia um discurso popular sobre a “crise de identidade do(a) professor(a)”. A discussão sobre as identidades dos(as) professores(as) tem no ciclo de políticas o seu referencial de análise, considerando os contextos: de influência, da produção de textos e da prática (BALL apud MAINARDES, 2006). Reconhecemos a identidade na perspectiva cultural (HALL, 2006), sendo ela construída, também, pelo inconsciente por um eu a partir do outro (CORACINI, 2003a), podendo ser revogáveis e negociáveis (BAUMAN, 2005). Partindo-se do pressuposto de que a(s) identidade(s) dos(as) professores(as) encontra(m)-se deslocada(s) ou descentrada(s), hipotetizamos que as mudanças, acompanhadas das subjetividades têm impactado a educação e desencadeado novas subjetividades nos(as) professores(as) e na sociedade, criando novos conceitos e (pré)conceitos a respeito da profissão docente. Objetivamos compreender os modos de identificação dos(as) professores(as) junto a profissão docente. O *corpus* discursivo consta de entrevista semi-estruturada com duas professoras da educação básica. Percebemos em que medida as políticas educativas interferem na construção das identidades dos(as) professores(as). Pressupondo que o discurso é constitutivo e heterogêneo, toma-se como hipótese que os dizeres dos(as) professores(as) e acerca dos(as) professores(as) transitam entre o mesmo e o diferente, fazendo emergir os conflitos e as lutas que atravessam os sujeitos-professores no processo de constituição de suas identificações, como sujeitos divididos que convivem com o amor e o desapego, com o dever e com o prazer, mas que também resistem resistindo à profissão. O mal-estar ou os deslocamentos destes profissionais estão sendo observados e analisados. Hierarquicamente e socialmente, o(a) professor(a) se sente inferiorizado, segundo os entrevistados. Os modos de identificação do(a) professor(a) com a profissão docente tem se dado, também, pelo aspecto negativo, o que levam estes sujeitos a buscar novas estratégias que os permitam continuar na docência.

Palavras-chave: trabalho docente. Políticas educativas. Modos de identificação.

⁷⁵ Universidade São Francisco

Introdução

Discutimos, neste trabalho, os sentidos e os significados do trabalho docente como elementos basilares nos modos de identificação do professor com a profissão docente. Propomos inserir tal debate no II Encontro Luso-Brasileiro sobre o Trabalho Docente e Formação, no eixo temático Trabalho Docente e Desenvolvimento Profissional, considerando que a profissão docente enfrenta dilemas e desafios no contexto do novo cenário nacional/mundial e que as políticas educativas produzem sentidos e significados para o(a) professor(a), para/na sociedade.

Como objetivo da investigação procuramos compreender os modos de identificação dos(as) professores(as) junto à profissão docente. O *corpus* discursivo consta de entrevista semi-estruturada com duas professoras da educação básica, no contexto de uma escola pública, localizada em uma pequena cidade do interior da Bahia/Brasil.

Reconhecemos a identidade como uma construção cultural (HALL, 2006), formada pelo inconsciente por um eu a partir do outro (CORACINI, 2003), podendo ser revogáveis e negociáveis (BAUMAN, 2005). No contexto contemporâneo pressupomos que a(s) identidade(s) dos(as) professores(as) encontra(m)-se deslocada(s) ou descentrada(s). Partimos da hipótese de que as mudanças têm impactado a educação e desencadeado novas subjetividades nos(as) professores(as) e na sociedade, criando novos conceitos e (pré)conceitos a respeito do trabalho docente.

Concebemos o trabalho docente na relação entre as condições subjetivas e as condições objetivas (BASSO, 1998), ao mesmo tempo em que visualizamos uma maior autonomia e o aumento do controle sobre o profissional docente (OLIVEIRA, 2007), como estratégia das políticas neoliberais que delineiam o trabalho docente e influenciam a construção das novas identidades docentes (HYPOLITO, 1997).

Neste contexto é oportuno refletir sobre como os(as) professores(as) se identificam com uma profissão onde cada vez mais cobra resultados dos professores e, ao mesmo tempo, os desvalorizam. Nesse sentido, a realização de estudos que busquem compreender melhor a vinculação dos processos de trabalho aos problemas enfrentados pelos professores.

A partir dos variados sentidos produzidos por diferentes membros da comunidade escolar e da comunidade externa a esta, o professor vai traçando diferentes modos de se identificar com a profissão docente, consideramos que o sentido não é exato (ORLANDI, 2012) e, portanto, o discurso também escapa aos limites da interpretação e, como nos indica Hall (1997, p. 16): “Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido”. Dessa forma, o ser humano atribui diferentes significados ao mundo e às ações.

1 Trabalho docente e políticas educativas: sentidos e significados

Considerando o trabalho como atividade essencialmente humana e representando um valor que está ou poderia estar diretamente ligado à satisfação pessoal, os(as) professores(as) precisam colocá-lo no campo das atividades que o satisfazem na condição de sujeito social. Segundo Basso (1998, p. 4), o trabalho docente “constitui-se de um conjunto de ações, e a necessidade objetiva ou o motivo pelo qual o indivíduo age não coincide com o fim ou o resultado imediato de cada uma das ações constitutivas da atividade”.

Discutir o trabalho docente implica analisar desde a formação até as condições de trabalho do professor, envolvendo participação, autonomia e valorização do profissional. A profissão docente, no Brasil, foi

construída, histórica e socialmente, na perspectiva de uma vocação, um dom pessoal, a uma missão que deveria se sobrepôr à questão financeira. A instituição escola e o processo ensino-aprendizagem são construções histórica, social, econômica e política, influenciados por modelos de gestão, os quais são influenciados por interesses decorrentes do sistema de produção que rege a sociedade nacional e mundial, a partir de ideologias que circulam e procuram se estabelecer como verdades e, conseqüentemente, como soluções, nos diferentes contextos. Segundo Nóvoa:

a profissão tem um déficit grande de organização no interior das escolas. Enquanto que outras profissões conseguiram manter as duas camadas, uma mais macro, a exemplo das grandes ordens dos médicos, dos farmacêuticos ou engenheiros, [que] conseguiram manter um nível de debate político macro muito forte, mas isso não os impediu de terem modelos de organização nas instituições muito mais fortes do que os nossos. Os modelos de organização dentro das escolas são muito débeis, muito burocráticos. E isso nos tem prejudicado muito (NÓVOA, 2007, p. 13).

Identificar diferentes sentidos e significados e a relação destes aos diferentes modos de identificação com a profissão docente torna-se relevante, considerando a heterogeneidade dos sujeitos professores. Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que se exige mais do(a) professor(a) através da reestruturação do trabalho docente: acumulação e sobrecarga de trabalho, a exigência de qualificação profissional, a culpabilização do(a) professor(a) pelos fracos resultados dos alunos, fala-se da importância desse profissional para a formação do cidadão, para a educação de um povo. A cobrança por resultados, representada por distintas estratégias, caminha paralelo à desvalorização da profissão docente, exige-se do professor no contexto da desvalorização profissional – social e econômica. Segundo Hypólito (2005)

Mudanças no campo da educação foram percebidas, principalmente, nos anos de 1990, reestruturando o trabalho docente na perspectiva das políticas neoliberais. As estratégias utilizadas atuam no campo do convencimento, que na perspectiva foucaultiana, não se trata de imposição e sim de disposição e de utilização das leis como táticas. A imposição explícita geraria insatisfação de uma sociedade, como um todo, ao passo que dispor das coisas, há uma estratégia de convencimento e de adesão de grande parte da sociedade, através do discurso apresentado de modo a tomá-lo como verdadeiro.

Percebe-se, então, uma imposição disfarçada que naturaliza as questões e obtêm-se adesão da sociedade e dos profissionais docentes. Não podemos esquecer que, de alguma forma, não há total consenso, no que se refere às determinações legais dedicadas à profissão docente, nem tudo é aceito pelos(as) professores(as), sem luta ou embate. Há distintos interesses em disputa, há sempre marcas de resistência (GRIGOLETTO, 2002) mesclando os discursos. Tal reestruturação veio reformular a composição, estrutura e gestão do ensino público o que exigiu e ainda exige adequações ao momento político e econômico, principalmente em países considerados menos desenvolvidos economicamente.

A escola se constitui em geradora de cultura e produtora de materialidades sobre as quais são atribuídos distintos significados por professores, alunos, gestores e pela sociedade. Por outro lado, a escola também recebe influência da cultura externa, embora nem sempre de forma harmoniosa e tranquila essa composição se estabeleça.

O trabalho docente se submete a diferentes significados a depender do sujeito, de modo que o significado do trabalho docente mantém relação com ações do outro no contexto social. Diante do discurso vigente sobre/dos professores inferimos que “o significado de seu trabalho é formado pela finalidade da ação de

ensinar isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno” (BASSO, 1998, p. 3).

Quando o significado do trabalho do professor é questionado por ele próprio e pelo outro torna-se contraditório e cai em descrédito e vive-se dilemas e conflitos difíceis de serem resolvidos. Segundo Nóvoa (2007), a escola recebeu uma multiplicidade de funções incorporadas pelos professores, nos últimos tempos, dificultando o estabelecimento de prioridades. Ao contrário, essa intensificação tem desencadeado diferentes reações por parte dos professores, tais como: vontade de se afastar do ambiente escolar, desejo de aposentar-se, afastamento por problemas físicos/psicológicos, dentre outros.

As transformações ocorridas ao longo dos anos, intensificadas a partir da Globalização e das mudanças inseridas no contexto das políticas neoliberais exigem novas posturas dos profissionais da educação – gestores e professores – que atuam nas diferentes nações do Mundo. A imagem de técnicos que reproduzem o conhecimento, bem como os instrumentos de transmissão da informação, estão sendo questionados no contexto da social e político da contemporaneidade. Neste cenário, o(a) professor(a) é visto(a) como desqualificado para atuar no mundo do trabalho, considerando que não basta reproduzir as informações e não são quaisquer informações ou conhecimentos que devam ser discutidos com/para os alunos. A revolução, ocorrida em todos os setores da sociedade, repercute na escola e, particularmente, nas relações efetivadas nesse ambiente a ponto de se observar um grande mal-estar docente, diante do enfraquecimento do saber docente e da desvalorização da profissão e desses profissionais.

Na contemporaneidade, os discursos que circulam na sociedade acerca da profissão docente e os sentidos que são construídos sobre esta, estão associados a discursos disseminados como verdades, sobre o professor: um sujeito pertencente a uma categoria sem *status* social, desvalorizado socialmente, que recebe um salário inferior e que não condiz com a gama de responsabilidade que lhe é imposto. Esse imaginário social e coletivo é uma construção histórica.

No sentido de explicar como acontece a dinâmica/ciclo na produção dos textos políticos e a participação direta e indireta dos sujeitos, Ball & Bowe (apud MAINARDES, 2006) desenvolveram estudos propondo um ciclo contínuo, composto por cinco contextos, onde as políticas são produzidas. Para demonstrar a participação direta e indireta desses profissionais, os autores apresentam três contextos principais que se inter-relacionam de forma cíclica, sendo não-lineares e não possuindo sequência e temporalidade lógica/específica. Os contextos principais são: contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática.

Nessa perspectiva, os sentidos vão ganhando significados e os modos de identificação do professor com a profissão docente são formados e transformados, em conexão com os diferentes contextos em que as políticas são construídas, implementadas e (re)interpretadas como regimes de verdade, elaboradas no contexto de lutas e embates (BALL; BOWE apud MAINARDES, 2006).

Modos de identificação com a profissão docente

Diferentes discursos dos(as) e sobre professores(as) compõem o processo de identificação destes com a profissão docente. No leque de tais discursos repousa a cultura da escola como produtora de saberes e

formadora de cidadãos, incluindo a formação dos(as) professores(as). Assim, os(as) professores(as) são constituídos, também, pela exterioridade ou situação onde pesa o título impregnado e produtor de significados, construídos historicamente e voltados para o momento atual, uma vez que a repetição e a renovação de enunciados que compõem os discursos produzem novos sujeitos professores.

Destacamos que a cultura faz parte de um jogo de poder, exercendo pressão sobre a geração e formação de saber e exercício do poder, de forma que somos moldados pela cultura e produzimos cultura, ao mesmo tempo. A cultura é concebida como centro do disciplinamento do eu e do outro, assumindo o viés regulador (HALL, 1997). É no meio social que as redes discursivas, produzidas de acordo com a cultura, são construídas e interpretadas a partir de sentidos instituídos. É a partir dessas redes tecidas nos contextos que os(as) professores(as) se formam, se transformam e formam o outro, em um processo de ação social, considerando-se que:

A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significados que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros (HALL, 1997, p. 1).

Considerando esse movimento discursivo como uma rede porosa, salientamos que essa dinâmica envolve embates, resistências e conflitos. Os fios do discurso são tecidos e retorcidos nas falhas e nos nós, marcando, assim, as identificações ou identidade dos sujeitos professores, a partir das interpretações e instituição de sentidos sobre o complexo mundo cultural em que vivemos.

Hall (2006) afirma que o processo de identificação sobre o qual projetamos nossas identidades tornou-se mais provisório, variável e problemático, nos tempos atuais, considerados por alguns estudiosos como modernidade tardia ou pós-modernidade. Nessa perspectiva, Bauman (2005) afirma que as identidades são negociáveis e revogáveis, como processo de construção constante, tornando-se mais ambivalentes e líquidas, diante das alterações constantes, onde a novidade/o novo domina e predomina.

Entretanto, não apenas o que foi dito que se constitui em uma forma de identificação e sim, conjuntamente, o que se esconde nas dobras do discurso. Convém lembrar que não se trata apenas de um discurso local que interfere nessa construção. A partir de intercâmbio cultural mundializado e disseminado facilmente surgem situações que resultam em adesões e/ou resistência ao outro e/ou a si próprio, alterando as relações e despontando diferenças que direcionam as diversidades.

Ao se fazer uma investigação sobre os modos de identificação dos(as) professores(as) é importante considerar alguns pontos que julgamos interessantes, ligados às condições de produção: a posição e o local de onde se fala, quem fala, quem está autorizado a falar e o que é falado. Com relação a esta observação podemos mencionar uma situação entre professores que assumem papel hierarquicamente diferente, professores que atuam em sala de aula e os gestores da escola, por exemplo. Os espaços: sala de aula, gabinete do(a) diretor(a), sala de professores, ambiente externo interferem no dizer dos sujeitos e sinalizam para diferentes sentidos.

A identidade é desestabilizada no outro e pelo outro, causando estranhamento decorrente da relação de alteridade. Tal instabilidade abala a relação do sujeito consigo mesmo, considerando que na memória está registrada uma determinada universalidade, uma identidade fixa e isso leva o sujeito a não aceitar a

inconclusão ou a incompletude (CORACINI, 2003). Considerando-a como processo, opta-se pelo uso do termo modos de identificação à identidade.

A imagem que identifica o sujeito é formada no e pelo olhar do(s) outro(s). Dessa forma, o(a) professor(a) é o que faz e fala sobre este(a) a partir do papel designado que esteja de acordo com a ideologia. Nesse sentido, Cavallari (2005, p. 10) menciona que “a imagem de si é sempre constituída por intermédio do outro/Outro, seu exterior: é no outro que o sujeito que é falado reencontra o seu *eu-ideal*, isto é, sua matriz identificatória”.

2 Análise

Este trabalho é norteado pela análise do discurso, que tem por objeto de estudo o discurso, de natureza tridimensional - linguagem, história e ideologia (ORLANDI, 1996; PÊCHEUX, 1997).

Compõe o corpus (parcial) da pesquisa: discurso de duas professoras que atuam na Educação Básica, em uma escola pública no Brasil. Os sujeitos são identificados, aqui, por SP1 e SP2, enquanto os excertos são identificados por “E”. Selecionamos, dentre vários excertos da pesquisa, selecionamos alguns excertos.

Quando perguntamos aos sujeitos da pesquisa: Quem é o professor, na atualidade? As respostas sinalizaram, também, que estes profissionais passam por momentos de angústias e de necessidade de autoafirmação e de desvalorização social, indicam tratar-se de profissionais de uma carreira árdua, conforme pode ser observados nos excertos seguintes:

SP1, E1:

Quem é o professor hoje eu digo que é uma figura desgastada, cansada, doente, estressada. Os desafios dele é vencer tudo isso e entrar na sala e conseguir promover algum aprendizado no aluno que já vem de casa, coitado, sem esperança. [...] Eu acho que a carreira docente do professor, hoje, da rede pública ela é muito árdua, socialmente sem credibilidade [...].

SP2. E2:

Uma pessoa responsável.

A mesma pergunta, feita às duas professoras, para início da nossa análise, sugere sentidos diferenciados: enquanto SP1 revela as mazelas do(a) professor(a), SP2 responde como se tivesse fazendo uma defesa à classe, respondendo de forma curta e direta, mencionando o termo “responsável”, como se quisesse confirmar algo que estivesse sendo questionado socialmente e politicamente.

SP1 caracteriza o professor como “uma figura desgastada, cansada, doente, estressada”, fazendo uso da materialidade “eu”, conforme pode ser observado em E1, a seguir. Ao fazer uso do “eu”, a professora assume o poder de dizer uma verdade sobre uma classe vitimada no exercício da profissão, fazendo referência à profissão docente, de forma enfática e assumindo o seu dizer. Essa caracterização decorre de uma gama de fatores físicos e sociais, associados a questões políticas, de acordo com o discurso dos professores investigados. Tais predicativos atribuídos aos(às) professores(as) podem indicar formas de resistência a uma profissão considerada desvalorizada por todos (sociedade), no dizer dos próprios professores, mas que continuam atuando na profissão.

Esse discurso se constitui em uma maneira de demonstrar insatisfação com a profissão docente, revelando a realidade da classe “sofredora”. A sequência do discurso sinaliza para os sentidos e o grau de significação dos problemas elencados. Sinaliza para uma imagem negativa de um grupo suscetível a males físicos e psicológicos, sem grandes perspectivas ou possibilidade de reverter o quadro apresentado pela entrevistada. Nesse sentido, Pêcheux (1997, p.30) assevera que a análise do discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade, quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive”.

O discurso, como ideia de percurso e como construção histórica, foi observado nas materialidades “hoje” e “responsável”, por exemplos, no momento em que perguntamos às entrevistadas:

SP1 se refere ao professor como “uma figura desgastada”, nos fazendo recorrer à Coracini (2002) para classificar a palavra – figura - como um termo metafórico ao considerarmos que: “a metáfora não se resume à palavra, assume seu valor no enunciado, no texto e/ou na situação pragmática do discurso ao qual pertence” (CORACINI, 2002). O termo está associado à imagem da professora sobre o professor e a profissão. Em E3, a professora nos remete a um sentido do que é “ser professor” ao mencionar o termo “responsabilidade”, uma afirmação ou confirmação do comprometimento do professor com seus alunos e com a profissão, fato que pode estar sendo posto em questionamento pela sociedade.

A sobrecarga de trabalho do(a) professo(a) desdobra diferentes sentidos com relação à profissão docente, por parte do Estado, por alunos e seus pais, e pela sociedade, o que é natural se considerarmos o sentido atrelado a nível pessoal - contextual/histórico. Um sentido pode se deslocar e originar sentidos outros (ORLANDI, 1999).

Com relação a um questionamento sobre a identificação dos professores com a profissão docente, SP1 respondeu, a professora respondeu revelando o que significa ser professor(a), demonstrando o sentido de depreciação da profissão docente:

SP1, E3:

[...] há essa insatisfação [...]. Esse desmérito, essa descrença no professor porque rico nenhum, jamais deseja pra um filho dele ser um professor. Ele morreria de vergonha, diante de uma sociedade, no grupo dele, dizer que o filho dele é um professor. Ia dizer que passava fome sentia necessidade ou que não tinha conseguido vaga em outro curso de ponta e tinha se formado em professor.

No dizer desse sujeito percebe-se um mal-estar ligado à profissão docente, mais especificamente, em ser professor, principalmente da rede pública. A imagem que ela acha que quem tem dinheiro e prestígio tem da profissão é de que esta se constitui em algo vergonhoso, a ponto de associar a profissão à fome e à incompetência. É interessante que se analise esse dizer, considerando o contexto histórico, social e político em que se insere o sujeito. Percebe-se um distanciamento do sujeito com os considerados ricos, ao usar a expressão “dele”. Demonstra, a nosso ver, o atravessamento do outro no seu dizer. Ser professor(a) parece ser uma escolha de poucos. Ser professor(a) é humilhante, tomando como referência o dito e o não dito em E3, inclusive deixando transparecer um sentimento de inferioridade ao mencionar a expressão “rico nenhum”.

A insatisfação ou a parcial satisfação com a profissão foi confirmada quando perguntamos, diretamente, se as professoras estavam satisfeitas com a profissão docente. As materialidades “nem tanto” e “profissão errada”, contidas em E5. A docência não é objeto de desejo e sim algo que a aprisiona. Tem-se, nesse caso, a ilusão de que o que move o sujeito seria o desejo, a busca da completude, ou melhor, o sujeito rejeitando a incompletude. Percebe-se, na fenda do discurso, a noção da falta representada pela materialidade “não”. Isso se dá ao nível do inconsciente. Mas o sujeito da análise do discurso não é só o do inconsciente; é também, da ideologia, ambos revestidos pela linguagem e nela se materializam.

Hypólito, Vieira e Pizzi (2009) destacam que os processos de reestruturação educacional e curricular têm exercido influenciado as identidades docentes. Embora todos pratiquem a docência, a significação resultante do processo ensino-aprendizagem difere entre os(as) professores(as), em diferentes momentos históricos. Nessa perspectiva, nos reportamos a Hall (2006, p. 13) para afirmar que as identidades não são fixas, são construídas historicamente e que o sujeito assume “identidades diferentes, em diferentes momentos”, a depender das relações estabelecidas.

No excerto a seguir, podemos pensar no assujeitamento de SP1 ao ser questionada sobre a possibilidade de estar satisfeita com a profissão docente. Podemos perceber deslocamentos de identidades ou melhor visualizar alguém que está em uma profissão com a qual possui o mínimo de identificação possível, ao contrário, demonstra estar pagando uma pena por ter escolhido a profissão docente.

SP1, E4:

Com a profissão, nem tanto porque não é o que eu sonhei não é o que desejei... arrastando as coisas de preço mais alto que a gente paga é estar na profissão errada [...] quando não dá mais tempo corrigir.

O significado da profissão docente, segundo interpretação da fala do sujeito SP1, está ligado ao sentido que foi e é construído no contexto histórico, social e político. Os discursos resultantes das relações de poder-saber, processos e lutas constroem o conhecimento, não tendo a pretensão em se constituírem em verdades absolutas. Como sujeito da linguagem e constituído pelo discurso, a identificação – que passa por deslocamentos - é percebida através do discurso construído historicamente na relação sociedade e ideologia. É importante destacar que as condições de produção determinam o que pode e deve ser dito, quem diz, para quem diz, como diz e aonde diz (ORLANDI, 1999). Isso nos leva a procurar significação no não-dito ou no dito de outra forma, além do que está por dizer. Segundo essa autora, a interpretação sempre pode ser outra e a significação sempre será incompleta.

Essa nossa discussão passa pela questão dos modos de identificação do professor com a profissão docente ou pela questão da identidade pessoal e profissional do professor. Nesse sentido, julgamos pertinente saber dos sujeitos sobre como eles acham que alunos e pais de alunos vêem o(a) professor(a) no contexto atual. Percebemos que, apesar dos problemas e das mazelas evidenciadas pelas entrevistadas, elas permanecerão na docência, felizes ou desiludidas. As falas nos levaram ao sentido de que o que mais marca os sujeitos, na profissão docente, são as dores ou os dissabores.

Considerando o contexto social e histórico em que estão inseridas as entrevistadas, levando-se em conta a idade das professoras e o tempo de serviço na docência, imputamos sentidos múltiplos no que se referem à permanência na profissão, podendo e certamente devem estar atrelados ao o que significa permanecer na profissão: garantia de direitos trabalhistas e previdenciários rumo à aposentadoria. Além disso, “para

muitos, o objetivo na vida passou a ser a obtenção de um emprego formal e regulamentado e, de preferência, estável” (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 282) e, sendo assim, não faz sentido desperdiçar ou descartar essa conquista.

Sobre como as professoras entrevistadas acreditam que os alunos pensam a respeito do professor ou da profissão docente, eis os discursos:

SP1, E5:

Ah... como será que eles encaram, meu Deus! Eu acho que é com banalidade, é... eu acho que o aluno hoje ele não tem um pingão de hierarquia. Então, tudo que o professor faz, é... ele também se acha no direito. Não tem uma hierarquia, não tem respeito dentro da sala de aula. Ele vê como mais um dentro da sala de aula, sem diferença.

SP2, E6:

Não vêem como boa coisa não. Eles não gostam quando a gente fala que um vai ser professor.

A fala das professoras, revela “um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132) e absorvida pelo aluno, a ponto de não reconhecer o(a) professor(a) como uma autoridade na sala de aula. O uso da materialidade “hoje” coloca o passado no contexto atual e a nossa memória nos transporta a um passado em que o (a) professor(a), era visto(a) como exemplo, era respeitado, considerado uma autoridade, enquanto hoje professor(a) e aluno(a) hierarquicamente se encontram nivelados, na maioria das situações. O(a) professor(a) convive com a dicotomia da falta e do excesso: a falta de hierarquia, falta de respeito e indisciplina, e, por outro lado, há o excesso de liberdade do aluno e indiferença e, em alguns casos, até repúdio ou hostilidade. Em outras palavras, o professor perdeu o prestígio, a confiança dos alunos e perdeu *status*. Acreditamos que a precarização do trabalho docente decorre de uma complexidade de fatores e essa precarização preconizada nos diferentes discursos, aliada ao contexto social e político, nacional e regional produzem sentidos em professores(as) e alunos. Pelo exposto, grande parte dos alunos não vê a escola como local de aprendizagem e não vê sentido na escola, o que resulta em atribuição de significado diferente e diferenciado, em muitos casos, entre/para aluno/professor/pais/governo/sociedade.

Com relação a imagem do professor pelos pais dos alunos, as entrevistadas afirmaram:

SP1, E7:

Eu acho que o pai hoje... com tudo isso, o aluno ainda é mais amigo do professor do que o pai porque os maiores problemas que a gente tem na sala de aula, com alunos-problema, de indisciplina, [...].

SP2, E8:

Vêem como uma pessoa que recebe salário para educar os filhos deles.

Em E7, a professora sinaliza para uma grande questão que vem sendo debatida nos diferentes espaços: disciplina/indisciplina. Veiga-Neto (2011), em entrevista à Revista Humanita Usininos, aborda um aspecto

importante na relação escola/disciplina, revelando que a disciplina é necessária na/para educação. Ele estabelece diferença entre disciplina e disciplinamento, afirmando que:

a diferença está no acento, na ênfase. Atualmente, não é possível a vida social sem normas disciplinares, mas isso não significa um disciplinamento da população. [...]. A questão é uma educação centrada na disciplina que é uma coisa terrível, uma coisa fascista. Outra coisa é uma educação onde a disciplina ocupa um lugar para uma vida civilizada.

Os relatos nos levam a inferir que a disciplina tem sido interpretada como disciplinamento no sentido de submissão. Como resposta a algo que incomoda, ao que não faz sentido para o aluno ou seja, faz sentido diferente e o aluno se rebela contra as regras (im)postas, significando e fazendo-se significar. Outra questão evidenciada, em E7, é a insegurança da professora em relação aos pais dos alunos, deixando transparecer uma disputa de poder entre aluno/professor(a) e pais/professor(a), sugerindo uma relação amistosa.

O discurso do sujeito SP2, em E8, deixa uma lacuna para questionamentos a respeito de diferentes sentimentos e posicionamentos. A fala deixa implícito, para nós, um ressentimento pelo fato dos pais visualizarem o(a) professor(a) apenas pelo aspecto profissional, embora ela não tenha feito menção à palavra “profissional” e sim à “pessoa” que vende a sua força de trabalho. O discurso demonstra estranhamento ou a necessidade de laços, na relação pais e professor(a).

A profissão docente transita por diferentes dimensões: pessoal, social e organizacional/política. De acordo os excertos 7 e 8, as professoras revelam necessidades afetiva, cognitiva, social e ideológica. Discutir a profissão docente implica reconhecer as dimensões subjetivas e objetiva, formação do(a) professor(a) e condições de trabalho, respectivamente (BASSO, 2013).

Chamou a nossa atenção o sentimento sofrimento, implícito e explícito nos discursos das entrevistadas. Ressaltamos que embora sofrimento e subjetividade serem típicos do ser humano, em algumas profissões, como é o caso da profissão docente, o sofrimento tem se revelado de forma alarmante, através do discurso da classe. Tal sofrimento subjuntivo tem interferido no ambiente profissional e pessoal, do(a) professor(a).

Nos excertos analisados percebemos os aspectos social, político e econômico interferindo e participando nas identificações das professoras com a profissão docente.

Algumas considerações

Identificamos, ao analisar os excertos anteriormente especificados, que os modos de identificação se revelam, principalmente, através de marcas, tais como: resistência ao abandono da profissão, por diversos motivos, multiplicação da carga horária de serviço; resistência ao desprestígio, fazendo circular discursos para fins de adesão; não recomendando a profissão docente para o outro; renegando a profissão docente; qualificando de forma negativa a profissão, dentre outras. São esses alguns modos de identificação com a profissão docente, apontada como desvalorizada e essencial para a formação do indivíduo/sociedade, em tempos de mudança constante, os quais são considerados líquidos e compatíveis com identidades negociadas, contraditórias e móveis (BAUMAN, 2005, HALL, 2006).

A constituição da imagem da profissão docente torna-se algo desafiador. A imagem pública, assim como a imagem pessoal ou a auto-imagem, são formadas pelo atravessamento do outro e pela ideologia à qual se filia. O outro sobre o qual fazemos referência é o outro/eu, o outro(a)/professor, o outro/sociedade e o

outro/política/Estado. A reputação do professor depende da imagem constituída socialmente. A imagem serve para defender e ilustrar a profissão docente.

A forma como cada sujeito conseguiu significar e produzir sentido em si, a partir do outro e para o outro se constituiu em modos de identificação com a profissão docente ou formulação da identidade pessoal, transitória e negociável. Os discursos analisados nos reportam ou indicam modos de identificação pelo aspecto da negação e da falta, ou, dizendo de outra forma, a identificação se dá via aspectos não desejados na relação professora e profissão, nos levando a pensar que o que é rejeitado é o que grita, o que se mostra e é mostrado.

Atribuimos significado às nossas ações, a depender dos sentidos que atribuimos de/sobre algo e dos sentidos atribuídos pelo outro. No caso do(a) professor(a), “o significado de seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno” (BASSO, 2013, p. 6). Por outro lado, o significado também depende da relação do(a) professor(a) no contexto social, político e histórico e da movimentação de sentidos que poderá produzir novos significados, de forma que são apreendidos, socializados e resignificados.

Esse movimento se constitui como um processo onde são (re)construídas as identidades, sobre a qual optamos por tratá-las como modos de identificação. Trata-se de um complexo emaranhado onde todos participam direta e indiretamente dessa construção, o eu e o outro sempre se mostra nos discursos.

Referências

- BASSO, Itacy Salgado (1998). Significado e sentido do trabalho docente. Cad. CEDES, v. 19, n. 44. (pp. 19-32). Retirado em 13 de janeiro, 2013. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003&lng=en&nrm=iso>.
- BAUMAN, Zygmunt (2005). Identidade: Entrevista à Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor.
- CAVALLARI, J. S. (2005). O discurso avaliador do sujeito-professor na constituição da identidade do sujeito-aluno. Tese de doutoramento, LA – UNICAMP/IEL, Campinas, Brasil.
- CORACINI, Maria José (2003). A celebração do outro na constituição da identidade. Revista Organon, vol. 17, n. 35 (pp. 142-156). Retirado em 15 de junho, 2011. <http://seer.ufrgs.br/organon/article/view/30024>
- CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Org.). (2003). O desejo da autoria e a contingência da prática: Discurso sobre/na sala de aula. Campinas: Mercado de Letras.
- CORACINI, M. J. R. F. (Org.) (2002) O jogo discursivo na aula de leitura: Língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes.
- GRIGOLETTO, Marisa (2002). A resistência das palavras: Discurso e colonização britânica na Índia. Campinas: Editora da Unicamp.

- HALL, Stuart (2006). A identidade cultural na pós – modernidade/ tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A.
- HALL, S. (1997). A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação e Realidade, n. 23 (pp. 15-46). http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000200013&script=sci_arttext
- HYPOLITO, Álvaro Moreira (1997). Trabalho Docente e Profissionalização: Sonho Prometido ou Sonho Negado?. In: HIPÓLITO, Álvaro, M. Trabalho docente, classe social e relações de gênero. (pp.77-102). Campinas: Papirus.
- MAINARDES, Jefferson (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educ. Soc., vol. 27, n. 94, pp. 47-69. Retirado em 02 de dezembro, 2012. <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>.
- NÓVOA. A. (2007). Desafios do trabalho de professor no mundo contemporâneo, pp 1-24. Palestra. INPRO-SP. Retirado em 12 de julho, 2012.<http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. (2007). Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. Educ. Soc., vol. 28, n. 99, (pp. 355-375). Retirado em 10 de dezembro. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000200004&script=sci_abstract&lng=pt.
- _____ (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Revista Educação e Sociedade, , v. 25, n. 89, p. 1127-1144.
- OLIVEIRA, Dalila A. e DUARTE, Adriana (2005). Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 2. p.p 279-301.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. (1996). Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes.
- _____.(1999). Análise do discurso: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes.
- _____. (2012). “Sentidos em fuga: efeitos da polissemia e do silêncio” in Sujeito, Sociedade, Sentidos. Guilherme Carroza. Mirian dos Santos e Telma Domingues da Silva (orgs), pp. 39-46 Campinas: SP.
- PÊCHEUX, M.(1990). Discurso: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Orlandi. Campinas: Pontes Editora.
- PÊCHEUX, M. (1997). Semântica e Discurso: uma crítica a afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp.
- VEIGA-NETO, Alfredo (2011). O neoliberalismo situa a educação no mercado da competição, da produção exacerbada. Entrevista concedida a Sergio Kisielewsky. Revista Instituto Humanitas da Usininos, IHU On-Line. Retirado em 15 de março, .2013. <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/502911-o-neoliberalismo-situa-a-educacao-no-mercado-da-competicao-da-producao-exacerbada-entrevista-com-alfredo-veiga-neto#>

A Importância da Prática Docente na Formação do Enfermeiro e como este profissional dimensiona a educação ambiental

Isabela Andrea da Silva e Gilmara Cristine Back⁷⁶

Resumo

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a prática docente do enfermeiro e como este dimensiona a educação ambiental no ensino da segregação de resíduos de saúde. A reflexão faz-se necessária devido à interferência da prática docente na formação de enfermeiros conscientes da necessidade da educação ambiental. Um dos exemplos está no curso de enfermagem, a prática docente é fundamental para os professores formarem profissionais que conheçam a importância da necessidade da segregação correta de resíduos em serviços de saúde e a pratiquem. Esta prática minimiza possíveis impactos ambientais, pois os níveis de contaminação são eminentes, tanto para o meio ambiente como para a população. Os cursos de graduação de enfermagem têm algum enfoque na educação ambiental, porém a dimensão ambiental não deve ter a abordagem de aspectos puramente informativos de normas e legislações vigentes e não pode ser administrada de forma fragmentada e descontextualizada. O enfermeiro enquanto docente pode buscar o conhecimento na educação ambiental e nas propostas pedagógicas direcionadas à conscientização e aumento de conhecimentos, mudanças de valores e visão de interdisciplinaridade agregando conhecimento e estimulando a integração do homem com o meio ambiente. É possível contribuir para a formação de um enfermeiro consciente da necessidade do conhecimento sobre educação ambiental, assim como da importância da responsabilidade social na multiplicação do conhecimento sobre a educação ambiental e uma sociedade sustentável.

Palavras-chave: Prática Docente, Formação, Educação Ambiental

Para entender a formação do enfermeiro e como este se torna docente é necessário fazer um resgate histórico do processo de criação do curso e de sua inserção no ensino superior. Não existe um curso regulamentado para a formação do docente de enfermagem no ensino superior, esta atividade é regulamentada a partir da conclusão do curso de graduação de enfermagem. Os enfermeiros-docentes atuam no ensino superior depois de serem titulados em cursos de pós-graduação, a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais de 1996 admite que os docentes sejam preparados pela pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*.

O currículo da graduação de enfermagem foi mudando ao longo dos anos e, de competência técnica, passou a ter importante componente teórico. A mudança de configuração aconteceu devido à preocupação com a formação do enfermeiro, e conseqüentemente, docente. Neste cenário ocorre a Reforma Universitária de 1968, que estabelece alterações estruturais nos Cursos de Enfermagem.

Em 1968 o Conselho Federal de Educação (CFE) nº837/68 torna legal a Licenciatura em Enfermagem, que na sequência vai originar a Portaria do Ministério de Educação e Cultura (MEC) nº13/69, incluindo a Resolução do CFE nº4/72, decorrente do Parecer do CFE nº163/72 que dispõe sobre o Currículo Mínimo de

⁷⁶ Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)

Graduação em Enfermagem. Pela primeira vez, refere-se à Licenciatura de Enfermagem, substituindo uma habilitação. O Parecer citado anteriormente estabelece que as atividades de enfermagem são exercidas por profissionais dos três níveis de ensino: auxiliar de enfermagem, técnico de enfermagem e o enfermeiro.

A Licenciatura em Enfermagem desenvolve-se paralela ao curso de graduação, essa formação acontecia com uma carga horária reduzida, chamada licenciatura curta.

Com muitas discussões e reflexões regionais e nacionais, as escolas e cursos de enfermagem perceberam a necessidade de criar o Fórum Nacional de Escolas de Enfermagem, que se reuniu pela primeira vez no 42º Congresso Brasileiro de Enfermagem, em Natal no Rio Grande do Norte. No âmbito das discussões da educação em enfermagem na década de 1990, dá-se início aos Seminários Nacionais de Educação em Enfermagem (SENADEN), que desde 1994 vem acontecendo a cada dois anos, promovendo reflexões sobre a formação dos profissionais de enfermagem e definindo parâmetros mínimos para essa formação. Os SENADENS passam a ser o espaço para a definição de políticas de educação.

Existe a preocupação, na formação do enfermeiro e do docente de enfermagem, de transcender ao ensino que pretende a mera atualização científica, pedagógica e didática, mas promover a busca pela competência em seu ofício, com o compromisso de elaborar a prática profissional coerente com o contexto de formação. O objetivo é graduar o enfermeiro com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, um profissional qualificado para o exercício da enfermagem, com base no rigor científico e intelectual e pautado nos princípios éticos. A partir do profissional com as características citadas inicia-se a formação do docente com condições de realizar práticas comprometidas com os preceitos científicos e éticos.

O uso do conceito de Formação tem sido recorrente no campo da educação, estando associado, geralmente, à formação dos professores, tema bastante comum no cenário acadêmico. Mesmo reconhecendo a formação como um termo de destaque no campo educacional, temos que ser cuidadosos para não fazer um mau uso deste termo, empregando-o de forma indiscriminada, sem considerar sua complexidade e as diferentes perspectivas teóricas que o fundamentam. O claro entendimento do conceito de formação e a análise de importantes elementos conceituais e princípios formadores da profissionalidade docente são pressupostos centrais para a compreensão do processo de formação no qual os professores estão envolvidos. Apropriamo-nos aqui do termo “profissionalidade docente” de Nóvoa (1995), que considera ser este o termo mais adequado para expressar uma perspectiva reflexiva de formação.

A formação continuada de professores tem sido foco de atenção nos últimos anos no ensino superior, a partir do reconhecimento da necessidade de uma educação permanente profissional de professores que possibilite contribuir efetivamente para o aperfeiçoamento do professor. O trabalho docente exige muito mais que o domínio do conhecimento técnico-científico, se o professor assumir um posicionamento ético e político em relação à definição dos elementos da cultura a serem assimilados pelos seus alunos e aos métodos mais apropriados para alcançar este objetivo. Parece ser coerente que o docente não pode limitar-se apenas à formação inicial ou à discussão técnico-instrumental do seu trabalho ou área de atuação.

A formação do enfermeiro está sustentada na formação generalista, com habilidades de realizar reflexão crítica e conhecer a realidade sócio-cultural brasileira, qualificado científica e tecnicamente para ações individuais e coletivas no contexto da atenção primária, secundária e terciária, capaz de compreender a enfermagem enquanto prática social humanista e que possa contribuir para maior resolutividade e eficácia do cuidado de enfermagem.

Na formação de enfermagem temos o profissional técnico que, como o nome indica, é um profissional que tem suas atribuições junto ao paciente com caráter puramente técnico. O enfermeiro é o profissional de formação superior que tem por objetivo atender o paciente, família e comunidade numa visão holística em suas necessidades básicas e ainda tem a função de gerenciamento da assistência e serviços de saúde. Portanto, o enfermeiro pode ser assistencial ou administrativo. Mencionamos ainda, o enfermeiro docente que atua na formação direta de novos técnicos e enfermeiros.

A educação é instrumento de democratização, num mercado de escolhas e oportunidades, promotora dos mecanismos de inclusão social, acesso aos direitos de cidadania. A educação tem sido reconhecida como uma das áreas mais significativas para enfrentar os desafios da globalização e a velocidade do avanço tecnológico na área da informação.

Podemos dizer que a consciência do problema educacional é o ponto de partida necessário para refletir sobre a educação de forma mais ampla, ou seja, os elementos integradores constitutivos que englobam educação formal, educação ambiental e o contexto que as envolvem.

A dimensão ambiental envolve um conjunto de atores do universo educativo, proporcionando e potencializando o engajamento dos diversos sistemas de conhecimento na capacitação de profissionais numa perspectiva interdisciplinar.

Segundo Reigota (1997), a educação ambiental, como perspectiva educativa, pode estar presente em todas as disciplinas, quando analisa temas que permitem focar as relações entre a humanidade e o meio cultural, e as relações sociais, sem deixar de lado suas especificidades.

Apesar de representar uma conquista histórica, a menção da Educação Ambiental nas diversas legislações educacionais, especialmente na LDB, no Plano Nacional de Educação – PNE e em diversas Diretrizes Curriculares da Educação Básica e Superior, nota-se que estas normas ainda não contemplam a inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e em todas as modalidades, sem o destaque das diretrizes contidas na Lei nº 9.795, de 27.04.99, que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA (diretrizes consideradas *obrigatórias* para os sistemas pedagógicos formais e não formais).

Segundo Guimarães (1995) a Educação Ambiental apresenta uma nova dimensão a ser incorporada ao processo educacional, trazendo uma recente discussão sobre as questões ambientais e as consequentes transformações do conhecimento, valores e atitudes de uma nova realidade a ser construída.

A educação ambiental influencia diretamente a saúde ambiental e esta compreende a área da saúde pública, construída por meio do conhecimento científico, formulação de políticas públicas e intervenções relacionadas à interação entre a saúde humana e fatores do meio ambiente natural e antrópico que a determinam, condicionam e influenciam, com vistas a melhorar a qualidade de vida do ser humano sob o ponto de vista da sustentabilidade.

O enfermeiro enquanto docente pode buscar o conhecimento na educação ambiental e nas propostas pedagógicas direcionadas à conscientização e ao aumento de conhecimento, mudanças de valores e visão de interdisciplinaridade agregando conhecimento e estimulando a integração do homem com o meio ambiente. Neste contexto, é possível contribuir para a formação de um enfermeiro consciente da necessidade do conhecimento sobre educação ambiental, assim como a importância da responsabilidade social na multiplicação do conhecimento sobre a educação ambiental e uma sociedade sustentável.

Segundo Guimarães (1995), em Educação Ambiental é preciso que o docente trabalhe intensamente a integração entre o ser humano e o ambiente e se conscientize de que o ser humano é natureza e não apenas parte dela. Ao assimilar esta visão (holística) a noção de dominação do ser humano sobre o meio ambiente perde o seu valor, já que estando integrado em uma unidade (ser humano/natureza) inexiste a dominação de alguma coisa sobre a outra, pois já que não há mais separação.

No contexto educacional, cada vez mais aumentam os debates em torno da questão da interdisciplinaridade. A palavra interdisciplinaridade é vastamente utilizada e ganhou destaque com a educação ambiental, mas muitos desconhecem seu real significado.

A ideia de interdisciplinaridade nasceu na França e Itália na década de 1960 e adentrou no Brasil por meio de Hilton Japiassu, epistemólogo, e Ivani Fazenda, pedagoga (Fazenda, 1994). Fazenda relata que, já nos anos de 1970, percebeu a necessidade e importância de explicitação terminológica para a interdisciplinaridade que “era uma palavra difícil de ser pronunciada e mais ainda, de ser decifrada” (Fazenda, 1994, p.18).

Para entender a interdisciplinaridade Japiassu aponta que a interdisciplinaridade precisa ser vivida, enquanto prática

[...] feita de curiosidade, de abertura, do senso de aventura e descoberta, e produz um movimento de conhecimento capaz de produzir relações. É nesse sentido, uma prática individual. Mas também é prática coletiva quando reconhece a necessidade de abertura ao diálogo com outras disciplinas. (Japiassu, 1976, p. 82)

No entendimento de Japiassu (1976), a interdisciplinaridade exige uma reflexão profunda e inovadora sobre o conhecimento, que evidencia insatisfação com o saber fragmentado que está posto. A interdisciplinaridade propõe um avanço em relação ao ensino tradicional, com a intenção de superar o isolamento entre as disciplinas e repensar o próprio papel dos professores na formação dos alunos.

A interdisciplinaridade não pode se efetivar com base em um saber fragmentado, requer discussões e atualizações dos profissionais envolvidos. De acordo com Fazenda (1994, p. 23) “a dúvida conceitual ainda é quem alimenta e direciona a discussão dos projetos interdisciplinares autênticos”.

Libâneo (1998) nos auxilia na reflexão quando afirma que desenvolver práticas interdisciplinares não significa conhecer por conhecer, mas relacionar o conhecimento científico a uma prática, ou seja, compreender a realidade para transformá-la. Nesse contexto a educação ambiental vem com a possibilidade de trabalhar com a interdisciplinaridade, o que contribui com a prática docente mais contextualizada.

A abordagem interdisciplinar objetiva superar a fragmentação do conhecimento. Portanto esse é um importante enfoque a ser perseguido pelos educadores ambientais, já que permite, pela compreensão mais globalizada do ambiente, trabalhar a interação em equilíbrio dos seres humanos com a natureza. (Guimarães, 1995, p.59)

De acordo com Dias (2003, p.117) o enfoque interdisciplinar preconiza a ação conjunta das diversas disciplinas em torno de temas específicos. Assim torna-se imperativa a cooperação/interação entre todas as disciplinas.

Japiassu (1976, p. 74), acredita que a “interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa”.

Existe a necessidade emergente de integrar as disciplinas e de contextualizar os conteúdos de ensino de forma mais significativa e abrangente. Diante desta necessidade, o termo interdisciplinaridade está cada vez mais presente em referenciais teóricos, documentos oficiais e no próprio vocabulário dos profissionais da educação. No entanto, a construção de um trabalho verdadeiramente interdisciplinar no contexto educacional, seja na educação básica ou no ensino superior, ainda encontra muitas dificuldades.

A interdisciplinaridade aparece como um novo modo de reorganização das disciplinas e de reformulação de suas estruturas de ensino, buscando novas potencialidades, extrapolam visões lineares e fragmentadas no ensino. Nesta perspectiva a interdisciplinaridade se constitui num novo desafio. Frente a isso, seria apropriado introduzir o ensino interdisciplinar utilizando as interfaces possíveis no espaço curricular disponível sem prejudicar o conteúdo curricular de cada disciplina.

Consideramos que a interdisciplinaridade pode ser entendida como a articulação entre saberes, contemplando uma visão mais integrada e contextualizada. Trabalhar a interdisciplinaridade é buscar a superação dessa visão fragmentada e linear da produção de conhecimento, possibilitar a articulação contextualizada desse conhecimento que se encontra disciplinarizado.

Conforme Santomé

a interdisciplinaridade é um objetivo nunca completamente alcançado e por isso deve ser permanentemente buscado. Não é apenas uma proposta teórica, mas sobretudo uma prática. Sua perfectibilidade é realizada na prática; na medida em que são feitas experiências reais de trabalho em equipe, exercitam-se suas possibilidades, problemas e limitações. (Santomé, 1998, p. 66)

Compreendemos que a prática interdisciplinar requer que os professores apropriem-se de saberes que vão sendo adquiridos em processos reflexivos individuais e com o coletivo dos profissionais e em contínuo diálogo com as teorias. O processo reflexivo bem como a troca de saberes na interação entre teoria e prática são intrínsecos à formação inicial e continuada de professores, uma vez que a reflexão crítica sobre a experiência promove a melhoria da prática docente.

A interdisciplinaridade é um desafio a ser assumido e vencido pelos educadores que buscam a superação de uma prática de ensino tradicional, pois apenas a partir da mudança conceitual no pensamento e na prática docente poderá ser proporcionado aos alunos um saber não-fragmentado e contextualizado.

O desafio da interdisciplinaridade é enfrentado como um processo de conhecimento que transita transversalmente na compreensão e explicação do contexto de ensino e pesquisa com o objetivo de interação entre as disciplinas na tentativa de superar a fragmentação científica provocada pela excessiva especialização. Com sua característica de ter várias áreas do conhecimento combinadas possibilita o desenvolvimento de metodologias interativas, abordando a abrangência de enfoque, vislumbrando a articulação das conexões entre diversas áreas. Podemos afirmar que a interdisciplinaridade possibilita perpassar o ambiente, a saúde no contexto de saúde pública, a sustentabilidade e perceber que todas são inseparáveis.

Nesta perspectiva, a geração de resíduos é intrínseca à condição humana. O metabolismo do nosso corpo produz dejetos (fezes, urina, secreções diversas). Tanto o lixo como os dejetos devem ser segregados e destinados a locais onde não criem problemas para a saúde pública e meio ambiente.

O sistema capitalista gera consumidores natos que acabam por descartar grande parte do que consomem e esses resíduos trarão consequências ao meio ambiente. Com o aumento da população tem-se, conseqüentemente, o aumento na geração de resíduos, surgindo a necessidade de serem definidas medidas que amenizem os impactos ambientais causados pela geração, segregação, transporte e disposição final.

Segundo a Associação Brasileira de Normas técnicas (ABNT), que elaborou a *NBR 10.004/2004 - Resíduos Sólidos - Classificação*, resíduos sólidos são definidos como “resíduos nos estados sólidos e semi-sólidos, que resultam de atividades de origem industrial, doméstica, hospitalar, comercial, agrícola, de serviços e de varrição. Ficam incluídos nesta definição os lodos provenientes de sistemas de tratamento de água, aqueles gerados em equipamentos e instalações de controle de poluição, bem como determinados líquidos cujas particularidades tornem inviável o seu lançamento na rede pública de esgotos ou corpos de água, ou exijam para isso soluções técnica e economicamente inviáveis em face à melhor tecnologia disponível”.

Os Resíduos de Serviços de Saúde (RSS) fazem parte do montante de resíduos sólidos gerados nos municípios e, embora representem uma pequena parcela destes, devem ser estudados com atenção devido ao grau de periculosidade a eles atribuídos. São gerados em hospitais e clínicas por prestadores de assistência médica, odontológica, laboratorial e farmacêutica e por instituições de ensino e pesquisa, relacionados tanto à população humana quanto à veterinária. São fontes potenciais de propagação de doenças e apresentam um risco adicional à população, quando gerenciados de forma inadequada.

Como componentes biológicos presentes nos resíduos urbanos destacam-se: *Escherichia coli*, *Klebsiella sp.*, *Enterobacter sp.*, *Proteus sp.*, *Staphylococcus sp.*, *Enterococcus*, *Pseudomonas sp.*, *Bacillus sp.*, *Candida sp.*, que pertencem à microbiota normal humana. Como os RSS são constituídos por materiais biológicos, químicos, radioativos, representam fonte potencial de contaminação e disseminação de doenças.

Neste contexto emerge a necessidade de formação para a abordagem dos RSS, que são resíduos especiais, e por suas características necessitam de processos diferenciados em seu manejo, devido ao caráter infectante de alguns de seus componentes e sua grande heterogeneidade. Quando manejados de forma inadequada no ambiente, podem contribuir para a poluição biológica, física e química do solo, da água (subterrânea e superficial) e do ar, submetendo as pessoas às variadas formas de exposição ambiental, além do contato direto ou indireto com vetores biológicos e mecânicos.

Vários são os agravos relacionados aos resíduos sólidos que podem causar efeitos indesejáveis com possível repercussão na saúde. Embora do ponto de vista sanitário a importância dos resíduos sólidos como causa direta de doenças não esteja comprovada, como fator indireto os resíduos sólidos exercem grande importância na transmissão de doenças como, por exemplo, por meio de artrópodes (moscas, mosquitos, baratas, etc.) e roedores, que encontram, nos resíduos sólidos, alimento e condições adequadas para proliferação (Bertussi Filho, 2001; Forattini, 2001; Najm, 2001; Oliveira, 2007)

Com o objetivo de minimizar os riscos e impactos ambientais gerados pelos RSS a legislação atual exige que todo estabelecimento de saúde elabore e execute um Plano de Gerenciamento de Resíduos de

Serviços de Saúde (PGRSS), através do qual se tem a quantificação e a caracterização dos resíduos gerados no estabelecimento, e a descrição de todo o percurso destes, da geração à destinação final. O PGRS constitui-se de um conjunto de procedimentos de gestão, planejados e implementados a partir de bases científicas e técnicas, normativas e legais, com o objetivo de minimizar a geração de resíduos e proporcionar aos resíduos gerados, um encaminhamento seguro, de forma eficiente, visando à proteção dos trabalhadores, à preservação da saúde pública, dos recursos naturais e do meio ambiente.

O PGRSS deve ser compatível com as normas locais relativas à coleta, transporte e disposição final dos resíduos, estabelecidas pelos órgãos locais responsáveis. Os objetivos da implementação do PGRSS nos estabelecimentos de saúde são: conhecer os diferentes tipos de resíduos gerados no estabelecimento, criar práticas de minimização dos resíduos, criar coleta seletiva de materiais recicláveis, propiciar a diminuição dos riscos à saúde pública, proteção dos trabalhadores e a preservação do meio ambiente por meio de medidas preventivas e efetivas. O gerenciamento de resíduos de serviços de saúde ocorrerá nas diversas áreas do estabelecimento de saúde, portanto considera-se importante a formação de um grupo de trabalho para a elaboração do PGRSS que deverá considerar a execução das seguintes fases: diagnóstico, redação, implantação, classificação dos RSS, segregação, acondicionamento, identificação, coleta e transporte interno I (da geração à sala de resíduos), armazenamento interno, armazenamento temporário, sala de resíduos, coleta e transporte interno II (da sala ao abrigo ou central de resíduos), armazenamento externo, abrigo de resíduos, central de resíduos, documentação exigida para transporte e disposição final.

A primeira fase do processo é realizar o diagnóstico, ou seja apresentar a estrutura e a organização local, o organograma funcional e principalmente o levantamento dos quantitativos gerados por tipos de resíduo em cada local do estabelecimento de saúde, identificar os procedimentos de manuseio em uso, bem como os materiais, equipamentos e instalações empregados, identificar os procedimentos de seleção, capacitação e desenvolvimento de recursos humanos, inclusos os de saúde, higiene e segurança ocupacional, dimensionar os investimentos necessários para implementação do PGRSS.

Após realizar o diagnóstico é importante formalizar por meio de redação o resultado encontrado por meio de memoriais descritivos por unidade/elemento e tipo de resíduo de cada uma das etapas do manejo, apontando os materiais, instalações e equipamentos utilizados. Apontar, em planta baixa os fluxos de coleta para cada tipo de resíduo em cada unidade/elemento. Elaborar memoriais descritivos dos programas de seleção, recrutamento e desenvolvimento de recursos humanos. Elaborar memoriais descritivos dos procedimentos de higiene, saúde e segurança ocupacional. Elaborar o programa de investimentos em ativos (materiais e equipamentos) e em obras para adequação da infra-estrutura local. Estabelecer cronograma de implantação.

A fase da implantação do PGRSS é realizada pela elaboração de programa de avaliação periódica, procedendo às adequações necessárias. O manejo dos RSS é entendido como a ação de gerenciar os resíduos em seus aspectos intra e extra estabelecimento, desde a geração até disposição final, incluindo as etapas: classificação, segregação, embalagem /acondicionamento, identificação, coleta e transporte interno I (da geração à sala de resíduos), armazenamento interno, sala de resíduos, armazenamento temporário, coleta e transporte interno II (da sala ao abrigo ou Armazenamento externo), armazenamento externo, abrigo de resíduos, central de resíduos, coleta e transporte externo, tratamento, disposição final.

A avaliação do risco ambiental é uma ferramenta metodológica essencial para a execução de uma política de "saúde ambiental", sendo apropriada para auxiliar a gestão do risco e subsidiar os órgãos reguladores na tomada de decisões (Schneider, 2004, p. 28).

Segundo a legislação do Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA), Resolução nº358 de 29 de Abril de 2005 art 3º de 29 de Abril de 2005, cabe aos geradores de resíduos de serviços de saúde e a seu responsável legal atender aos requisitos ambientais e de saúde pública e ocupacional. É fundamental compreender que todo serviço de saúde deve, obrigatoriamente, elaborar um plano de gerenciamento de resíduos e submetê-lo à aprovação do órgão fiscalizador determinado pelo município, seja ligado ao meio ambiente e/ou à saúde.

O mundo despertou para as questões ambientais e a sustentabilidade, existe a preocupação interdisciplinar de sensibilizar a sociedade e por meio da participação de todos na busca da compreensão e necessidade da educação ambiental por meio da formação, informação, comunicação, coletividade.

Em 2000, na Cúpula do Milênio, promovida pela ONU, o Brasil comprometeu-se com os objetivos de desenvolvimento do milênio (ODM), metas a serem colocadas em prática mediante ações políticas, sociais, pedagógicas, para serem alcançadas até 2015. Um dos objetivos assumidos é o de melhorar a Qualidade de Vida e respeito ao Meio Ambiente, visando inserir os princípios do desenvolvimento sustentável nas políticas e nos programas nacionais e reverter a perda de recursos ambientais.

De 2005 a 2014, por iniciativa da UNESCO, vive-se a “Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável”.

Em 2012, destaca-se a publicação do Relatório do Painel de Alto Nível do Secretário-Geral das Nações Unidas sobre sustentabilidade Global, denominado “Planeta Resiliente – Um Futuro Digno de Escolha”, no qual prioriza-se a ação de promover a educação para o desenvolvimento sustentável. Neste contexto Segundo a Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, a Lei 9.795/99 estabelece que a Educação Ambiental *deve estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo*, respeitando em suas diretrizes nacionais aquelas a serem complementadas discricionariamente pelos estabelecimentos de ensino (artigo 26 da LDB) com uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais, conforme preceitua o princípio citado no 4º, inciso VII da Lei 9.795/99, que valoriza *a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais e nacionais*, e o artigo 8º, incisos IV e V que incentivam *a busca de alternativas curriculares e metodológicas na capacitação da área ambiental e as iniciativas e experiências locais e regionais, incluindo a produção de material educativo*.

O risco ambiental, de acordo com Schneider (2004), é aquele que ocorre no meio ambiente e pode ser classificado de acordo com o tipo de atividade, exposição instantânea, crônica, probabilidade de ocorrência, severidade, reversibilidade, visibilidade, duração e ubiquidade de seus defeitos. Portanto, no cotidiano da assistência de enfermagem com a simples probabilidade de ocorrência estamos diante de um risco ambiental.

A Educação Ambiental preconiza o entendimento de uma educação crítica, participativa, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, desta forma possibilita a tomada de decisões transformadoras, a partir do meio ambiente natural ou construído no

qual as pessoas se integram. A Educação Ambiental responsável avança na construção de uma cidadania voltada para culturas de sustentabilidade socioambiental.

A noção de sustentabilidade implica, portanto, uma inter-relação necessária de justiça social, qualidade de vida, equilíbrio ambiental e a ruptura com o atual padrão de desenvolvimento (Jacobi, 1997).

Nesse contexto insere-se a necessidade do conhecimento, importância e prática da segregação dos resíduos abranger tanto os profissionais dos serviços de saúde, como docentes e discentes das áreas da saúde que devem ser continuamente instruídos e capacitados sobre a segregação dos resíduos originados na assistência aos pacientes.

Esta ênfase deveria se iniciar com a educação ambiental para que melhor compreendam suas peculiaridades na complexa teia social. Isto permitiria aos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem melhor interpretação das questões ambientais e de sustentabilidade.

Dias (2000) conceitua a Educação Ambiental como um processo permanente no qual os indivíduos, a comunidade e a sociedade tomam consciência do seu meio ambiente e buscam conhecimentos, valores, habilidades, experiências e que os tornem aptos a conhecer, a agir e resolver problemas ambientais, presentes e futuros.

A prática docente reflexiva insere a educação ambiental no curso de enfermagem perpassando todas as disciplinas e nos diferentes estágios da prática educativa, formando um profissional preocupado e responsável com os resíduos gerados por suas atividades, objetivando minimizar riscos na segregação de RSS. Enfermeiros com habilidades e aptidão para realizar o trabalho articulado em equipes de saúde multiprofissionais e intersetoriais, com competência intelectual, saber técnico e compromisso ético para o cuidado e gerenciamento da assistência em enfermagem e serviços.

O ensino superior no curso de enfermagem prepara os indivíduos para uma formação holística tanto no cuidado do homem chamado de paciente como numa percepção da realidade e do mundo, no sentido de buscar conhecimento e soluções para os problemas prioritários que nos afligem, no que se refere às condições sociais e ambientais enfrentadas na atualidade pela humanidade.

A implantação da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 promoveu mudanças significativas no ensino superior no Brasil, ou seja, uma organização acadêmica comprometida com os propósitos da universidade e da sociedade, de maneira geral. Evidentemente, essa dinâmica se apoia na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O docente é o profissional que articula muitos conhecimentos técnicos, teóricos e práticos e neste contexto consegue identificar os problemas, fazer a tomada de decisões e a construção de soluções. Entende-se que o trabalho do docente exige que a ênfase se estenda à promoção da autoformação contínua, por meio de um processo participativo onde o saber da experiência seja valorizado e em que a prática docente seja vista como o centro da produção do saber.

Podemos dizer que os processos educativos são complexos, que existe a relação dos docentes com os saberes que ensinam e a prática docente que são desenvolvidas rotineiramente nas salas de aula.

De acordo com Gómez os estudos começaram a mostrar que

o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicológico vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições. Nesse ecossistema, o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, que, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem ou formas de comportamentos de grupos, requerem tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto grupo social (Gómez, 1995, p. 102).

O ato de educar é uma produção humana, é um processo em permanente construção, é um processo dinâmico, que vai da vida para a escola e da escola para a vida, articulando conhecimentos e redes. Tem caráter histórico e cultural, nos quais estamos vinculados todos nós, que representamos concretamente o processo educativo quando agimos em sociedade, interagimos, fazemos valer nossos direitos, assumimos nossa identidade e nos reconhecemos como parte fundante de uma sociedade.

O trabalho docente é desafiador e complexo, os docentes têm que recorrer a uma multiplicidade de saberes, seja os que compõem a sua área de especialidade - ligados diretamente aos conteúdos, seja os que se vinculam às ciências da educação, os saberes didáticos, os curriculares, os que se referem ao contexto da prática docente à aprendizagem e os experienciais.

Considerações finais

A trajetória dos cursos de enfermagem vem historicamente demonstrando a preocupação com a formação do enfermeiro e docente do curso de enfermagem, objetivando a formação ética, consciente, crítica e reflexiva, humanista, contemporânea, dialogando a interdependência de diferentes áreas do saber para a promoção e valorização na formação profissional.

O enfermeiro e o docente do curso de enfermagem buscam conhecimento tanto na formação inicial como na continuada, no sentido de ampliar determinados conhecimentos, discutir novas abordagens e/ou práticas e adquirir novos saberes.

Este conhecimento pode ser adquirido na educação ambiental e nas propostas pedagógicas direcionadas à conscientização e ao aumento de conhecimento, mudanças de valores e visão de interdisciplinaridade agregando conhecimento e estimulando a integração do homem com o meio ambiente.

Nesta perspectiva, o enfermeiro e o docente do curso de enfermagem podem abordar a importância e necessidade da segregação dos resíduos sólidos de saúde no sentido de responsabilidade profissional, responsabilidade social e ambiental, para a manutenção de uma sociedade sustentável.

Acreditamos que por meio da educação ambiental podemos transformar progressivamente atitudes e comportamentos dos enfermeiros, dos docentes do curso de enfermagem no seu envolvimento com as responsabilidades para com a concepção dos resíduos sólidos de saúde e na segregação dos mesmos, para maior e melhor preservação da saúde, da vida e do meio ambiente.

A promoção da educação ambiental é o instrumento/processo fundamental para a promoção das mudanças necessárias para a construção da sustentabilidade, a problemática da sustentabilidade tem uma abordagem holística que relaciona o homem, a natureza e o universo. O desafio é numa perspectiva interdisciplinar cada profissional envolvido em sua área por meio da educação ambiental contribuir para um novo perfil de desenvolvimento, com ênfase na sustentabilidade socioambiental. Neste contexto a formação do enfermeiro

e do enfermeiro docente se articulariam em eixos estruturantes importantes e fundamentais como a educação no ensino superior, a saúde pública, a interdisciplinaridade, educação ambiental e sustentabilidade.

Referências

- Baptista, Suely S., & Barreira, Ieda de Alencar (1997). Condições de surgimento das escolas de enfermagem brasileiras (1890-1960). *Revista Alternativa de Enfermagem*, 1(2), 4-17.
- Bertussi Filho, Luis Antonio (1994). Curso de resíduos de serviços de saúde: gerenciamento, tratamento e destinação final. Curitiba: Associação brasileira de engenharia sanitária e ambiental. In Projeto Reforsus. Gerenciamento de resíduos de serviços de saúde. Brasília.
- Dias, Genivaldo Freire (2000). Educação ambiental: princípios e práticas. São Paulo: Gaia.
- Fazenda, Ivani C. A. (1994). Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papyrus.
- Forattini, O. P. (2001). Aspectos epidemiológicos ligados ao lixo. Lixo e limpeza pública. In Projeto REFORSUS. Gerenciamento de resíduos de serviços de saúde. Brasília, Ministério da Saúde.
- Gómez, A. P. (1995). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In Nóvoa, A. (Org.), Os professores e sua formação (pp 93-114). Lisboa: Dom Quixote.
- Guimarães, Mauro (1995). A dimensão ambiental na educação. Campinas: Papyrus.
- Jacobi, Pedro (1997). Meio ambiente urbano e sustentabilidade: alguns elementos para a reflexão. In Cavalcante, C. (Org.), Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas (pp 384-390). São Paulo: Cortez.
- Libâneo, José Carlos (1998). Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez.
- Najm, Ângela de C. M. (2001) Aspectos epidemiológicos. In Projeto REFORSUS. Gerenciamento de resíduos de serviços de saúde. Brasília, Ministério da Saúde Secretaria Executiva.
- Nóvoa, Antonio (1995). Vidas de Professores. Porto: Porto.
- Oliveira, T.M.N. de, Magna, D. J., Simm, M (2007). Gestão de resíduos sólidos urbanos: O desafio do novo milênio. *Revista Saúde e Ambiente (Health and Environment Journal)*, 8(1).
- Reigota, Marcos (1997). O que é educação ambiental. São Paulo: Brasiliense.
- Resíduos Sólidos – Classificação. ABNT NBR 10.004 (2004).
- Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental. Brasília, MEC, 2012.
- Resolução nº358, de 29 de abril de 2005. Dispõe sobre o tratamento e a disposição final dos resíduos dos serviços de saúde e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, Conselho Nacional do Meio Ambiente – CONAMA, 2005.

Santomé, Jurjo Torres (1998). Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed.

Saúde ambiental e gestão de resíduos de serviços de saúde. Projeto Reforsus (2003). Brasília: Ministério da Saúde.

Schneider, Vania E. (2004). Manual de Gerenciamento de Resíduos Sólidos de Saúde. Caxias de Sul: Editoria da Universidade de Caxias do Sul.

Os desafios no processo de trabalho e formação dos professores-discentes de Matemática

Franciana Carneiro de Castro, Elizabeth Miranda de Lima⁷⁷

Resumo:

O presente estudo tem por objeto de análise a convergência entre a experiência profissional de um grupo de professores-discentes que ensinam Matemática em escolas públicas de Ensino Fundamental e a Formação Inicial no curso de Licenciatura Plena em Matemática. O foco da análise pautou-se em investigar as relações entre o mundo do trabalho desse grupo de professores-discentes que passaram a reconhecer ou não os saberes da profissão sob o olhar da experiência docente. A perspectiva que nos orientou objetiva compreender como os professores em processo de formação profissional “em serviço”, inseridos em uma realidade social, respondem aos desafios postos pela complexidade da docência e do tempo singular da formação. O processo metodológico adotou a abordagem tanto qualitativa quanto quantitativa, posto que se faz necessário considerar o sujeito de estudo como “pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados” (Minayo, 1999, pp 22), além de permitir olhar o sujeito em seu contexto de trabalho, como forma de “compreender o comportamento e estados subjetivos” (Günther, 2006, pp 201). Foram selecionados 43 professores-discentes, em exercício profissional em 31 escolas públicas, os quais na primeira etapa do trabalho de campo responderam a um questionário e a uma ficha; na segunda etapa participaram oito professores-discentes do grupo inicial, os quais realizaram uma entrevista semi-estruturada e construíram um memorial. Para compor o material de estudo e análise, utilizamos as seguintes fontes: questionário (com perguntas abertas e fechadas), ficha cadastral do professor-discente, entrevista individual e grupo, memorial do professor-discente e diário de campo da pesquisadora. As categorias de formação, currículo, trabalho, experiência, desenvolvimento profissional e saberes docentes balizaram a análise do material empírico. Como resultado desse processo de reflexão, constatou-se que houve um processo de mobilização e ressignificação do trabalho docente, sendo que, de fato, a experiência profissional mobilizada na escola permitiu que professores-discentes ressignificassem seu ofício com base na formação acadêmica.

Palavras-Chave: Formação. Trabalho Docente. Saberes Docentes. Experiência. Licenciatura de Matemática

1. Introdução

A finalidade desse trabalho é apresentar o estudo que teve por objeto de análise a convergência entre a experiência profissional de um grupo de professores-discentes que ensinam Matemática em escolas públicas de Ensino Fundamental e a Formação Inicial. Esse estudo foi desenvolvido com o grupo de egressos da Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Acre/Ufac, no município de Rio Branco/Acre, oferecido em Programa Especial de Formação de Professores para Educação Básica. Nosso interesse de análise foi estudar a formação e o trabalho docente em sua relação. Tem por escopo a compreensão de como se deu o processo de formação profissional “em serviço”.

⁷⁷ Universidade Federal do Acre/Brasil

Salientamos que nosso estudo parte de um olhar sobre como são construídas “lógicas de formação que valorizem o professor na experiência com o aluno, com a instituição e a profissionalização” (Nóvoa, 1992, pp 23), de modo que as relações entre familiar e não familiar possam gerar estranhamentos que propiciem a *reflexão na e sobre a ação*.

Para tanto, adotamos uma abordagem tanto qualitativa quanto quantitativa, posto que se faz necessário considerar o sujeito de estudo como “pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados” (Minayo, 1999, pp 22), além de permitir olhar o sujeito em seu contexto de trabalho, como forma de “compreender o comportamento e estados subjetivos” (Günther, 2006, pp 201).

Dessa forma, foram selecionados 43 professores-discentes, em exercício profissional em 31 escolas públicas, os quais na primeira etapa do trabalho de campo responderam a um questionário e a uma ficha; na segunda etapa participaram oito professores-discentes do grupo inicial, os quais realizaram uma entrevista semi-estruturada e construíram um memorial. Para compor o material de estudo e análise, utilizamos as seguintes fontes: questionário, ficha cadastral do professor-discente, entrevista individual e grupo, memorial do professor-discente e diário de campo da pesquisadora.

Nesse trabalho, apresentamos uma amostra de conveniência que levou em conta as particularidades desse grupo composto por sujeitos sociais que contem o conjunto das experiências e expressões que investigamos em sua prática social, tecendo um diálogo entre as discussões teóricas e os depoimentos dos professores-discentes, mediados por nossa análise.

2. Formação Profissional: aspectos de uma constituição

O enfoque que imprimiremos a esta seção se dá mediante análise da confluência da formação acadêmica e a experiência docente, do grupo de professores-discentes, oriunda de uma formação profissional em “serviço” e que se constitui no objeto deste estudo. Fato que, a escolha da profissão desse grupo de professores-discentes ocorreu antes do ingresso na Universidade, já que todos exerciam a docência, o que fica expresso no comentário de André: *nós recebemos uma formação acadêmica em Matemática, pois já tínhamos uma visão de sala de aula, o curso foi uma formação continuada*. Ou seja, André reporta-se à experiência em sala de aula, em particular no que diz respeito ao domínio do próprio trabalho, que se dá na articulação entre as condições subjetivas e objetivas constitutivas dos sujeitos nos diferentes contextos que consolidam a ação humana, apropriada na relação entre o mundo da vida e o mundo do trabalho.

Refletir sobre a formação como “ente” resultante de processos históricos que perpassam a vida do ser humano, constituídos nos ambiente de interação da prática social, requer um olhar sobre o significado que essa palavra (formação) assume no universo linguístico. O significado do termo *formação*, evidenciando como este se constitui no mundo enquanto um *bem social*, ou seja, considerando que todo homem passa por um processo de formação. Essa ideia permite-nos compreender os processos que legitimam, organizam e normatizam a formação, buscando seus significados construídos no contexto sociocultural.

Entendemos que, ainda que a palavra *formação* possa ter “certas aderências de significado muito potentes e altamente cristalizados que lhe fazem produzir quase automaticamente efeitos de sentido humanistas” (Larrosa, 2004, pp 322), é necessário e imprescindível tomá-la para que possamos compreender como e quando se dá o processo de *formação*, analisando-o em um contexto complexo da prática social.

A ação de formar pode ser estruturada, portanto, como um ato de reprodução acabado e linear como se apenas tivesse de repetir as ações dadas encorpando uma formação resistente às mudanças no mundo; ou uma formação fluídica, inacabada, dinâmica e vivaz que traduz uma constante recontextualização do modelo sociais na transformação de sujeitos conscientes, livres e humanizados, quando somos capazes de abolir a distância entre o saber e o poder constituído na formação. Vejamos o depoimento de Marina sobre o papel formativo do professor em sala de aula:

Quando o aluno diz: “professora, eu não gosto de matemática”. Começo a conversar com ele e digo: – olha, você gosta do alimento tal? “Não gosto!” Que alimento você gosta? – “Eu gosto de chocolate!” Pois é! Matemática é como esse alimento. E faço inúmeras comparações que no final o aluno vai gostando. Como trabalho com alunos de periferia, eles têm inúmeras maneiras de se relacionar com o colega, então entro na vida deles, do jeito que ele vive! Tem que falar na linguagem deles. Eu desço do pedestal, fico igual com o aluno, e consigo! Só tem alguns alunos que são difíceis da gente trabalhar, porque eles são muito desestimulados, mas se a gente trabalhar com jeitinho, eles chegam lá!

A reflexão que Marina nos traz sobre o papel do professor em sala de aula evidencia a dimensão estética no tocante ao fato de que a “sensibilidade e a criatividade não se restringem ao espaço da arte. Criar é algo interligado a viver, no mundo humano. A estética é, na verdade, uma dimensão da existência, do agir humano” (Rios, 2008, pp 97). A ação pedagógica de Marina em “descer do pedestal”, utilizar a “linguagem do aluno” e relacionar “o gostar da Matemática” com um “alimento” são atitudes de sensibilidade e criatividade do agir humano. Ou seja, a professora-discente procura, por meio dessas ações, a proximidade com a intenção de valorizar o aluno no contexto social e cultural no qual está inserido como forma de mediação da aprendizagem.

A analogia que Marina faz do alimento revela que “saber e sabor têm a mesma origem etimológica. Conhecer o mundo é sentir o seu gosto, que se experimenta não apenas pelo paladar, mas pelo conjunto dos sentidos” (Rios, 2008, pp 24). Importante nessa estratégia de Marina é a sensibilidade demonstrada em observar que o ser humano, ao experimentar um alimento, guarda sua aparência, gosto, cheiro, lugar e modo de comercialização e o contexto em que foi saboreado. Essa ação física encontra sentido no universo cognitivo por ter havido uma aprendizagem situada ao rememorar o processo de construção do conhecer algo. Marina demonstra que a Matemática pode ser “consumida” pelo aluno no processo de apropriação de um novo conhecimento matemático.

Nesta perspectiva, o importante não é a quantidade daquilo que se leu e escreveu para uma ação formativa, mas a maneira de se olhar e de se escrever na relação com o conhecimento que toma um corpo singular e real na experiência da vida quando o conhecimento adquirido torna-se objeto de partilha. Entendemos, pois, que o processo de formação passa pela análise das condições, dos espaços e tempos pelos o quais o sujeito realiza a “viagem em que ele aprenderá sua própria leitura de si mesmo e do mundo” (Larrosa, 1999, pp 62).

Ao realizar suas ações formativas, as instituições propõem um tempo para essa formação. Conforme adverte Larrosa, o tempo da formação (...) não é um tempo linear e cumulativo. Tampouco é um movimento pendular de ida e volta, de saída ao estranho e de posterior retorno ao mesmo. O tempo de formação é um movimento que conduz à confluência de um ponto mágico, quando o sujeito ressignifica seu saber-fazer ao considerar-se como sujeito da própria ação. (Larrosa, 1999, pp 78-79)

Esse tempo é marcado por um percurso de formação no “antes e depois” presente na fala de Hélio, acrescida de aspectos que consideramos importante no trabalho do professor. Em seu relato, diz: *Preparo minhas aulas com mais cuidado hoje. Faço pesquisa. Antes ficava só em casa e fazia o plano de aula e levava para a sala de aula. Hoje a gente tem um horário para planejar com outros professores para trocar experiências. Pegar experiência. Hoje há um planejamento mais organizado.*

A mudança da postura desse professor-discente permitiu que ele confrontasse o “antes e o depois”, ao avaliar como realizava seu planejamento. Suas reflexões acerca desse percurso de formação trazem mudanças significativas para o próprio trabalho, como, por exemplo, quando afirma que planeja com “mais cuidado hoje”, ou que faz pesquisa com estudos aplicativos para o ensino de Matemática, planejamento organizado e coletivo na escola e a aprendizagem com os colegas de profissão.

Ao examinar a postura de Hélio, encontramos nos seus argumentos, no que tange ao fato de que a *tarefa do sujeito da educação*, ou seja, a tarefa do professor, está em processo contínuo de formação. Vimos, portanto, que Hélio ressignifica seu trabalho com o tempo. Mas não simplesmente pelo passar do tempo cronológico. Houve uma aprendizagem coletiva, intencional e participativa do fazer pedagógico que resultou em modificações na prática, em particular, no planejamento de suas atividades pedagógicas.

Nesse sentido, considerar o contexto específico no campo formativo e romper com “uma formação profissional pautada em saberes prescritivos e valores acadêmicos ou técnico-científicos, concebidos e desenvolvidos em situações idealizadas de prática” (Castro, 2002, pp 22).

Para Nóvoa (1992, pp 25), “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Entendemos que a reflexão em torno da formação inicial deve ser considerada pelos professores formadores como pauta na “ordem do dia”, e que seus trabalhos estejam à procura de mudanças e inovações que proporcionem a melhoria da profissão docente expressa na fala do professor-discente Mário, quando relata que: *o que eu tinha antes não era suficiente para exercer a função. [...] Eu via a disciplina de [Matemática] totalmente isolada, não a percebia em nosso dia a dia. Teve certos conteúdos que não dominava e depois do curso passei a dominar realmente, fui para a sala de aula e vi que tinha mudado.*

Os argumentos apresentados por Mário revelam que o ofício docente exige um *repertório de conhecimentos* que são utilizados de acordo com a necessidade do próprio trabalho. Ao dizer que não possuía conhecimentos suficientes para ensinar matemática de modo contextual por não ter domínio aprofundado na área, Mário nos induz a crer que o conhecimento disciplinar e curricular adquirido na formação acadêmica foi o responsável por lhe proporcionar a percepção da mudança em sala de aula na ação pedagógica.

Os dados obtidos revelam que o grupo de professores-discentes está dividido no que concerne à importância das disciplinas: 23,3% atribuíram-na às disciplinas do conhecimento matemático; 20,9%, às disciplinas do conhecimento pedagógico; e 30,2% consideraram não haver supremacia entre os dois campos do saber, reforçando a ideia de que há uma interseção desses campos do saber na formação profissional. Esse resultado nos impressiona ao observarmos que mais de 44% dos professores-discentes apresentaram uma visão dicotômica de sua formação. De fato, a legitimação dos diferentes campos do

saber que compõem o currículo de formação de professores implica uma análise epistemológica das áreas que o integram.

Resgatamos alguns depoimentos dos professores-discentes como forma de melhor elucidar o resultado. A fala de André trouxe a valorização do *conhecimento pedagógico*: [...] *Eu tinha habilidade com Matemática, qualquer operação tinha facilidade. [...] o conhecimento pedagógico é ter o controle de uma turma, planejar a aula e saber o conteúdo. [...] Talvez antes do curso eu fosse mais rigoroso na sala de aula. Isso melhorou, abriu mais os horizontes, o didático. Tive uma boa formação.* (grifo nosso). Notamos que André considerou a necessidade do conhecimento didático na organização do trabalho docente, isto é, no desenvolvimento da aula, no domínio do conteúdo e na relação professor-aluno, ressaltando sua habilidade em operar matematicamente. A análise do “conhecimento pedagógico evidenciado pelo professor decorre essencialmente da reflexão que este desenvolve sobre a sua prática” (Oliveira; Ponte, 1997, pp 11).

Outro depoimento que diz respeito à valorização do *conhecimento matemático* no currículo do curso foi trazido por Hélio: *Eu tinha o conhecimento matemático elementar para se ensinar na 8ª série. É fundamental o professor ter o domínio do conhecimento para passar com convicção. Trabalhando a gente aprende, mas também adquire mais conhecimento na área de Matemática sendo aluno na Universidade.* Os argumentos apresentados pelo professor-discente valorizaram o conhecimento e o domínio da Matemática para ensinar e no processo de aprendizagem do aluno. Para tanto, o conhecimento da Matemática foi apreendido no currículo do curso como aluno e na aprendizagem que envolve um importante componente – a experiência docente.

Trazemos, o relato de Lorena, a qual valorizou igualmente o *conhecimento matemático e pedagógico* em sua formação, *os conhecimentos matemáticos foram adquiridos na universidade, porque antigamente eu trabalhava só a partir da definição do conteúdo. Como muitos professores fazem! Vi que essa maneira de passar o conteúdo está errada. Conhecimentos pedagógicos eu não tinha, foi nisso que tive que estudar muito.* A fala de Lorena evidenciam aspectos do conhecimento matemático e pedagógico, estabelecendo uma relação entre esses com a prática profissional, procurando, desse modo, integrar o conhecimento de matemático com o conhecimento pedagógico. Essa integração é tratada por Ponte como “conhecimento didático (Pedagogical Content Knowledge)” (Oliveira; Ponte, 1997, pp 9).

Esse desafio pauta-se no desejo de aprender que está relacionado com interesse, significado e finalidade; isso porque, quando algo é imposto, há certo constrangimento, como também o que pode ser interessante ou é objeto de estudo do “outro” – pode não ter significado concreto que permita uma abertura para adquirir novos conhecimentos. É importante destacar a reflexão de Nóvoa, ao advertir que *os professores têm de se assumir como produtores da “sua” profissão. [...] a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola.* (Nóvoa, 1992, pp 28).

Nesse sentido, elegemos o relato de Marina como forma de elucidar quando o professor competente reflete a prática pedagógica.

O professor deve colocar toda a sua força de vontade em ser professor, porque é muito valioso. O aluno do futuro ele precisa de alguém com força de vontade, com conhecimento. O professor tem um caminho a percorrer, não pode colocar empecilho, porque a tarefa é árdua! Mas o resultado lá na frente, ele é muito gratificante! Coloque em primeiro lugar o amor, goste de seus alunos como você gosta de você mesmo, tem

que mostrar para eles que ele é tão importante quanto você! Eu digo para os meus alunos: – quem é que se ama? Eu digo: – eu me amo! Para eu amar meu aluno, preciso primeiro me amar, amar a disciplina que trabalhamos. Mas não desista! Dê um dribble nos obstáculos! Procure resolver da melhor maneira! Sem irritação! Procure ajuda, pois a ajuda é muito importante. Não sabe! Vai para o colega e diz: você pode ajudar nisso aqui? Sei que é difícil, mas tem que colocar humildade em primeiro lugar, porque nós nunca sabemos de tudo!

O processo de conhecimento da realidade possibilita uma nova perspectiva que inclui o velho e o novo, que provoca mudanças naquilo que é importante no contexto escolar. Ou seja, um professor atento aos acontecimentos no cotidiano da sala de aula provoca uma inquietude que o convida ao redirecionamento de sua prática pedagógica. Marina pode ser considerada como esse professor, pois vai além da organização técnica e formal do ato de ensinar. Elege para o desenvolvimento de seu trabalho com os alunos algumas atitudes, como: vontade, persistência, capacidade de enfrentar obstáculos e conhecimento.

Marina salienta que há “um caminho a percorrer”, no qual podemos encontrar parceiros para nos ajudar. Isso revela uma abertura ao que poderá acontecer, com a sala de aula sendo compreendida como um lugar complexo que envolve vários sujeitos que não se encaixam nos programas curriculares. Na medida em que esses alunos vivem em um contexto social, cultural, histórico e econômico que não favorece a inclusão, a exclusão e o fracasso se apresentam mais próximos da realidade daqueles que vivem à margem da sociedade, apesar de frequentar a escola que oferece o saber cultural.

Segundo Maturana (1998, pp 97), “o amor é a emoção que constitui as ações de aceitar o outro como um legítimo outro na convivência. [...] amar é abrir um espaço de interações recorrentes com o outro, no qual sua presença é legítima, sem exigências”. A postura de Marina de ouvir, olhar, entender e amar o outro permite o rompimento das fronteiras estabelecidas na relação professor-aluno; mas, ao mesmo tempo, “o professor é sempre diferente e não igual aos estudantes, mesmo quando se praticam relações democráticas em classe. [...] temos que reconhecer a diferença entre o professor e os alunos” (Freire; Shor, 2008, pp 120).

Evidencia-se, assim, a clareza da importância de lidarmos com o diferente de forma respeitosa e de termos a coragem de estabelecer novos diálogos e continuar em busca de uma sociedade solidária na aceitação e legitimação do outro na tarefa individual e coletiva direcionada ao reencontro com o princípio da vida.

Compreender essa reflexão é tomar para si que a possibilidade de mudança da condição de trabalho, a conquista da autonomia e a abertura a inovações é dar novos significados ao conhecido e deixar-se em conexão com um mundo a ser experienciado, sentido e humanizado nas relações que constituem como pessoas. Que carregam uma formação humana que se manifesta na motivação, no desejo, na curiosidade, na mobilização e na ressignificação na aprendizagem do professor.

3. Trabalho Docente: interseção de saberes e práticas

O trabalho docente é tecido e requer que se compreendam os caminhos, o tempo e as interações que ascendem às possibilidades do ato humano de trabalhar. Dubar (apud Tardif, 2010, pp 56) assinala que o trabalho não é mera transformação de um objeto ou situação, mas equivale a *também transformar a si mesmo no e pelo trabalho*.

Tardif e Lessard (2009) enfatizam a importância do trabalho docente na atualidade, qual seja, de não ser uma *ocupação secundária ou periférica*, mas, sim, um conjunto de relações que vem acompanhando as transformações técnicas e científicas na sociedade moderna avançada e o crescimento da organização socioeconômica nas alterações do processo do trabalho e que tem como objeto do trabalho seres humanos. Os autores designam essas ocupações ofícios de *trabalho interativo*, em que “um trabalhador e um ser humano que se utiliza seus serviços”. Nas relações interativas estabelecidas entre as pessoas há, portanto, uma prática produtiva e transformadora, ou seja, uma interação entre o trabalhador – docente – e os seus clientes – estudantes, que acontece em seu *locus* definido – a escola –, um lugar em que se dá a organização e realização desse trabalho.

É por meio dessas práticas que os sujeitos experimentam a mobilização de relações humanas no confronto com suas subjetividades individuais e os valores coletivos. Assim, a maioria dos professores-discentes (93%) respondeu que foi muito boa e/ou boa à qualidade da relação e foi decorrente da formação de uma comunidade entre eles em sala de aula. Recorremos aos depoimentos dos professores-discentes, segundo André: *foi essa relação de colaboração entre os colegas, essa vontade que todo mundo tinha de terminar o curso. E hoje, na escola é o diferencial, trabalhava com grupo aqui [cita a Universidade], essa relação continua na escola, a gente troca ideias, questões mais complicadas. Então, continua essa amizade*. Ainda sobre a existência da boa relação, Elisa relata que: *a partir do momento que você tem uma relação forte com os colegas, o curso ficou melhor para mim e vê-lo de frente, mais persistente. O curso era difícil. Lembra, André? Quando a gente montou um grupo de estudo, foi bom, foi bastante proveitoso*.

O trabalho docente tem, assim, como ponto de partida a interação da atividade humana entre pessoas. Conforme Tardif e Lessard (2009, pp 28) salientam, “trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho”. De fato, se o fundamental do trabalho docente “é ensinar”, o professor, ao desenvolver sua atividade em um contexto de “interações humanas”, participa da apreensão e transformação do conhecimento – o que o faz capaz de conceber, executar e analisar sua atividade de trabalho, tendo como interlocutores os estudantes.

Em face da necessidade de compreender melhor o trabalho docente, é que o consideramos também com arrimo na ideia de desenvolvimento profissional, ou seja, “a ideia que a capacitação do professor, para o exercício de sua atividade profissional, é um processo que envolve múltiplas etapas e que, em última análise, está sempre incompleto” (Ponte, 1998, pp 28).

Conforme Ponte (1998), a finalidade do desenvolvimento profissional “é tornar os professores mais aptos a conduzir um ensino de Matemática adaptado às necessidades e interesses de cada aluno e a contribuir para a melhoria das instituições educativas, realizando-se pessoal e profissionalmente” (Ponte, 1998, pp 29). Devemos considerar, no entanto, que o desenvolvimento profissional do professor acontece também na relação que o articula no coletivo social, que orienta a organização e o trabalho docente na apropriação e mobilização dos saberes profissionais necessários a sua ação pedagógica.

A forma de tecer os saberes profissionais na formação acadêmica e na prática constitui um modo de apropriação pelos professores em um processo de fragmentação do conhecimento, ou seja, aprendemos a pensar separando. Essa fragmentação, no entanto, influenciou a formação dos professores e seu

desenvolvimento profissional na escola. É preciso compreender esse processo, que, possivelmente, é considerado na organização escolar por meio da especialização em uma disciplina do currículo.

Para tanto, Tardif (2010, pp 39) apregoa que o “professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. Nesse sentido, ter esse professor ideal significa manifestar abertura a ideias e ações inovadora no currículo de formação de professores, bem como valorizar e investir na profissão de professor na sociedade. Ao mesmo tempo, isso não garante que tenhamos na escola o professor ideal, e, sim, a procura da melhoria do trabalho do professor real que requer um contexto favorável e uma formação que forneça incentivo e oportunidade de trocas de experiências e reflexão sobre a prática.

É nesse sentido que o trabalho docente assume importância enquanto espaço e tempo de formação, incidindo como mais um lugar de experiência de vida, negando uma única forma de aprender e ensinar. Evidenciamos, assim, o saber da experiência, que nos permite compreender que os saberes adquiridos “ao longo da vida constituem um *saber-ser* próprio de cada sujeito, o qual resulta de compartilhamento com muitos outros sujeitos que intervêm no nosso *saber-fazer*, sobretudo no modo como concebemos e produzimos as práticas sociais” (Castro, 2002, pp 118).

Diante dessa reflexão, consideramos a experiência como categoria de estudo na formação inicial por estar presente na relação individual e coletiva do professor no desenvolvimento de seu trabalho, marcado por todos os sentimentos que envolvem seu cotidiano na sala de aula e que dão sentido à sua experiência humana. Smolka (2006, pp 107) leciona que “experiência é resultante daquilo que impacta e é compreendido, significado, pela pessoa. [...] não existe experiência sem significação”.

De fato, a experiência seria equivalente a uma viagem *para que alguém se volte para si mesmo*; uma espécie de viagem interior. Nesse sentido, não tem como outro fazer a nossa viagem de formação. Nessa perspectiva, a experiência como um dos elementos da formação em que “o sujeito da experiência se define não tanto por sua atividade, como por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (Larrosa, 2004, pp 161). Para o autor, o sujeito da experiência é um território de passagem, lugar de chegada, espaço de acontecimentos.

Para melhor elucidar essa viagem de formação - recorreremos aos depoimentos dos professores-discentes no tocante ao ofício de professor e aluno. Destacamos que, antes da Universidade, a experiência profissional de 29 professores-discentes (68%) centrava-se no Ensino Fundamental séries iniciais.

Consideramos relevante informar que, após o final do segundo ano do curso de Licenciatura em Matemática, os professores-discentes foram convocados pela Secretaria Estadual de Educação/AC para mudar da série/nível em que estavam trabalhando, com forte apelo para que esse grupo passasse a lecionar no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Isso porque fazia parte da política do Governo do Estado do Acre suprir as demandas de profissionais para essa área de ensino. É oportuno destacar que, durante o curso, esse grupo não foi afastado da sala de aula. Os professores-discentes tinham de conciliar o trabalho docente – que costumavam realizar em duas escolas – com o curso e, ainda, com a vida pessoal.

Tal fato gerou um forte impacto para os professores-discentes, no final do 2º ano do curso de Matemática, eles foram convocados para assumir as salas de aula e temos uma migração de 78% dos professores-

discentes das séries iniciais para as séries finais do Ensino Fundamental. Além disso, iniciou-se, para esse grupo, um novo momento na carreira profissional.

Indícios dessa situação são percebidos no relato de Jéssica: *um susto, pois não tinha experiência com “os ditos alunos normais”. Porque no Ensino Especial ficam 2 professores e 10 alunos. Totalmente diferente. Peguei à turma com 42 alunos, fiquei assim “boiando”. O que vou ensinar para esses meninos? A experiência era apenas de trabalhar com as quatro operações!* O depoimento de Jéssica evidencia aspectos pertinentes ao domínio do conteúdo, expressos em sua afirmação de que se sentia apta para ensinar praticamente apenas as quatro operações (adição, subtração, multiplicação e divisão) e não tinha experiência com *alunos ditos normais*. Sua fala corrobora a assertiva de que a experiência é situada, pois, ao mudar o lugar de ação, ou seja, ao deixar de trabalhar no ensino especial, modalidade em que tinha experiência, externa receio de iniciar a nova atividade docente.

Nessa mesma direção, trazemos o relato de Ana ao expressar seu sentimento quando é convocada para mudar de lugar de trabalho: *durante a faculdade tive que assumir salas de aula de ginásio, para ir trabalhar só com a Matemática! Antes trabalhava com todas as disciplinas de 1ª a 4ª série e foi um “baque” passar para essa nova experiência, só com Matemática! No início foi difícil, você trabalhar só com adolescente não é fácil.*

Notamos, quando Ana expõe o *baque* sentido e a *difículdade* vivenciada na nova experiência, que o fato dessa *nova experiência na docência* iniciar-se sem a conclusão do curso de Matemática provocou-lhe inquietações, reflexões e medos. Conforme assinala Gimeno Sacristán (2007, pp 65), “não se pode esperar que essa experiência seja adquirida espontaneamente, deve ser buscada de maneira reflexiva, ou seja, tem que proceder de uma aprendizagem ordenada e planejada”.

A avaliação que os professores-discentes fazem acerca da mudança ao assumir sala de aula nos anos finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio foi caracterizada como um novo marco na carreira. Embora esse grupo tivesse, em média, de 15 anos de experiência na profissão e a escola fosse um lugar já conhecido, os sentimentos de insegurança, medo e de falta de domínio do conteúdo matemático podem ter contribuído sobremaneira para o desenvolvimento profissional desses professores-discentes.

A nova experiência enfrentada pelo grupo desestabilizou suas convicções a respeito dos saberes profissionais e evidenciou que os professores-discentes ressignificam seu ofício ao longo da carreira. Observamos que, apesar de os professores-discentes já se encontrarem estabilizados na profissão e de terem cumprido dois anos de formação no curso de Matemática, a mudança trouxe desconforto, capaz até mesmo de provocar a desestabilização da atividade profissional. Entendemos que esse comportamento está relacionado à mudança ocorrida na rotina do trabalho docente dessas pessoas, o que evidencia a importância da rotina para a compreensão da vida na sala de aula e do trabalho do professor.

Os relatos do grupo nos permitiram identificar mudanças – por exemplo, novos grupos de estudantes com diferentes faixas etárias, demarcação do tempo da aula, conteúdos matemáticos, abordagem metodológica de ensino – que exigiram a criação de novas rotinas de trabalho. Para administrar a complexidade presente no fazer pedagógico foi necessário promover a mobilização e ressignificação dos saberes da profissão de modo a responder às novas demandas do ofício de professor.

Nessa perspectiva, o saber da experiência possibilita que se realize o movimento que caracteriza a existência do sujeito em um processo de significados do conhecimento, como forma de intervenção no

mundo na confluência entre diversas fontes do saber. Revela, ainda, a necessidade de compreendermos o sujeito da experiência – o professor, que mobiliza e dá significado ao trabalho docente ao construir o saber de forma particular, subjetiva, relativa, contingente e pessoal, fundado nas ações, relações e interações estabelecidas no contexto histórico e social.

4. Considerações finais

As análises apresentadas ao longo do texto possibilitaram-nos estabelecer um diálogo teórico às reflexões dos dados recolhidos e disponíveis. Nosso propósito não foi, portanto, buscar regularidades nas ideias, mas no sentido de diálogo e de extrair delas aquilo que apresentam como fecundo para o estudo.

Na formação acadêmica do professor há, assim, o propósito de viabilizar uma aproximação ao mundo do trabalho, ou seja, uma atividade profissional envolve rotinas e resolução de problemas em uma prática social situada, na qual o sujeito exerce sua ação. Essa ideia consiste em um importante elemento para se refletir sobre a formação do professor, a qual não ocorre ao acaso, nem de uma única maneira. Há uma interseção entre intencionalidade formativa e ambiência da ação. Essa interseção envolve elementos coletivos e individuais e é nela que a formação docente acontece. Em outras palavras, tal interseção se dá em um contexto da organização escolar e da organização do próprio trabalho.

O tempo é demarcado em toda atividade humana. Na escola, temos o tempo para ensinar realizado pelo professor; o tempo para aprender realizado pelo aluno; o tempo para administrar e coordenar; e, por último, o tempo para brincar e fazer tantas outras coisas. Ou seja, o tempo marca rotinas escolares, e os sujeitos que as compõem são formados nesse tempo, que é individual e coletivo, mas que, no entanto, não acontece para todos do mesmo modo.

Dessa forma, quando estamos imersos numa prática social, em especial na sala de aula, nossas reflexões e significações sobre o que sabemos, fazemos e dizemos podem constituir-se em algo formativo para cada um de nós. É nesse processo de produção de significados e de resignificação de saberes e ações que nos constituímos professores no trabalho. Asseveramos que, portanto, é no trabalho que o professor renova e resignifica o saber adquirido durante todo o processo de formação, passando, então, a desenvolver seu próprio repertório de saberes.

Nesse movimento, verificamos a gênese do processo de resignificação, ou seja, quando são atribuídos novos significados ao já conhecido, que pode acontecer em um contexto de partilha e aprendizagem com o outro, ou não.

O processo de mobilização e resignificação dos professores-discentes sujeitos de nossa pesquisa desenvolveu-se, desse modo, na confluência entre a formação acadêmica e a experiência profissional. Lugares de aprendizagens distintas, que guardam suas especificidades nos objetivos que norteiam seu campo de atuação em situação particular, pois os professores-discentes eram, simultaneamente, professores e conhecedores de um processo de “escolarização” e, ainda, discentes motivados pela oportunidade de passarem por uma formação acadêmica.

Foi-nos possível constatar, com essa análise, que houve um processo de mobilização e resignificação do trabalho docente. De fato, a experiência profissional mobilizada na escola permitiu que professores-discentes resignificassem seu ofício com base na formação acadêmica. Isso, por ter havido uma clara

indicação de que o principal ganho do curso foram as disciplinas ligadas aos conteúdos matemáticos, por acreditarem ser essa a maior carência formativa, embora tal visão ainda estivesse pautada na visão disciplinar no domínio do conhecimento matemático, sem interação com o conhecimento pedagógico.

Outro ponto que observamos na direção da ressignificação do trabalho docente foi a nova experiência docente enfrentada por esses professores-discentes e que aconteceu durante o processo formativo. Essa experiência desestabilizou as convicções a respeito dos saberes profissionais e evidenciou que, apesar da experiência docente, os professores-discentes tiveram dificuldades para iniciar esse novo momento na carreira. O fato que nos chama a atenção é que eles já estavam estabilizados na profissão. Esse momento marca, assim, o início de uma nova fase – aquela em que eles buscaram na formação acadêmica e na experiência profissional elementos que poderiam auxiliá-los em tal momento.

Para tanto, esse grupo de professores-discentes, que já carregava experiências singulares sobre sua própria capacidade de aprender e ensinar, é movido a trilhar novos caminhos, o que nos permitiu aferir que houve uma ressignificação na confluência entre a experiência e a formação. De fato, as rotinas e tarefas que faziam parte do trabalho docente passaram a ser pensadas e executadas com base nessa confluência. É que nesse novo momento da carreira profissional, como professores especialistas em Matemática, foi importante mobilizar todos os conhecimentos necessários à prática pedagógica.

5. Referências

- Castro, Franciana C (2002) Aprendendo a ser professor (a) na prática: estudo de uma experiência em Prática de Ensino de Matemática e Estágio Supervisionado. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, Brasil.
- Freire, Paulo; Shor, Ira (2008) Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gimeno Sacristán, José (2007) A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação. Tradução Valério Campos. Porto Alegre: ArtMed.
- Günther, Hartmut. (2006) Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 22, n 2, pp 201-210.
- Larrosa, Jorge (2004) Linguagem e educação depois de Babel. Belo Horizonte: Autêntica.
- Larrosa, Jorge (1999) Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Maturana, Humberto (1998) Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: UFMG.
- Minayo, Maria C. de S. (Org.). (1999) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 11. ed. Petrópolis: Vozes.
- Nóvoa, Antonio (1992) Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote. pp 15-33.
- Oliveira, Hélia; Ponte, João PP (1997) Investigação sobre concepções, saberes e desenvolvimento profissional dos professores de matemática. In: Actas do SIEM VII. Lisboa: APM. pp 3-23.

- Ponte, João PP (1998) Da formação ao desenvolvimento profissional. In: Atas do ProfMat 98. Lisboa: APM, pp 27-44.
- Rios, Terezinha A. (2008) Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. 7. ed. São Paulo: Cortez.
- Smolka, Ana L. B. (2006) Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. Revista Pró-Posições, Belo Horizonte. v. 17, n. 2, maio/ago.
- Tardif, Maurice (2010) Saberes docentes e formação profissional. 10. ed. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, M.; Lessard, Claude (2009) O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tardif, M.; Lessard, C. nas. Petrópolis: Vozes.

Cruces entre condiciones de trabajo institucional y áulico en el nivel medio y los dispositivos de formación docente permanente en La Pampa, Argentina

Sonia Alzamora⁷⁸

Resumen

La formación docente es una acción con sentido orientada a fines (en el sentido weberiano): la transformación del sujeto social y de las instituciones educativas. Barbier (1996), Altet (1996), Zeichner y Diniz-Pereira (2006), Perrenoud (2001, 2005), Lopes (2007), entre algunos de los investigadores actuales de distintos países y encuadres teóricos, analizan la formación como transformación de lo real e instituyen el estudio del campo de prácticas de formación.

En Argentina la formación docente permanente es un dispositivo regulado por el Estado, tanto directamente a través de reglamentaciones, lineamientos, planes de formación como indirectamente a través de la aceptación de certificaciones de acciones formativas y la imposición de acreditar capacitaciones para formar parte del plantel docente en ejercicio. Es un discurso prescriptivo acerca de la enseñanza, de los contenidos escolares, las metodologías, acerca de la figura del educando y por ende, sobre los saberes pedagógicos y la figura del docente de cada nivel educativo.

Las acciones de formación implican la carga de imposición simbólica si bien no instituye la linealidad pretendida explícitamente entre el acto de formar y la modificación del sujeto. El discurso de la formación permanente se sobrepone, yuxtapone a las condiciones de trabajo docente en la instituciones escolares y en la práctica áulica (Serra (2004), Serra y Diker (2008) Terigi (2010), Vezub (2007, 2009), Marcelo Garcia (2009), Vaillant (2002, 2009)).

La formación permanente para los docentes de nivel medio es el objeto de investigación en el cual se indagan relacionamente las agencias y agentes formadores y en formación en su configuración como campo. Por esto, el desarrollo teórico-metodológico de la teoría de P. Bourdieu permite la construcción del objeto y su fundamentación epistemológica. Se selecciona para acotar el marco de análisis una provincia: La Pampa. A partir de entrevistas y encuestas se analizaron las acciones formativas realizadas en los últimos años que dan indicios de una preocupación por aspectos socio-afectivos y vinculares de los alumnos y por contenidos de las disciplinas que integran el currículum así como un número importante de capacitaciones en NTICs.

En esta exposición se presentará la relación entre las acciones de formación y la recepción de las mismas por parte de los agentes escolares en formación; quienes se manifiestan sobreexigidos por las dificultades del trabajo en el aula, la excesiva cantidad de horas de clase semanal que deben trabajar para cubrir sus necesidades económicas y por ende, el altísimo número de alumnos con los cuales se relacionan en las aulas de diferentes instituciones.

Palabras claves: Formación docente permanente, trabajo docente, agentes, agencias de formación, campo.

⁷⁸ Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina. Doctoranda en Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universitat de València, España.

Presentación general

La formación docente es una acción con sentido orientada a fines (en el sentido weberiano): se pretende la transformación del sujeto social y de las instituciones educativas. Barbier (1996), Altet (1996), Zeichner y Diniz-Pereira (2006), Perrenoud (2001, 2005), López (2007), entre algunos de los investigadores actuales de distintos países y desde diferentes perspectivas teóricas, analizan la formación como transformación de lo real e instituyen el estudio del campo de prácticas de formación.

En Argentina la formación docente permanente es un dispositivo regulado por el Estado, tanto directamente a través de lineamientos, planes de formación como indirectamente a través de la certificaciones de las acciones formativas y la imposición de acreditar capacitaciones anualmente para la carrera docente. Si bien la enseñanza en las aulas no se encuentra en una relación necesaria con la formación de los agentes escolares (Shulman, 1989), éste último componente de la relación ha sido la clave de los procesos de política educativa desde hace tres décadas.

El discurso de la formación permanente se ha mostrado en las décadas previas imponiéndose sobre condiciones de trabajo docente inciertas en las instituciones escolares y en la práctica áulica (Serra (2004), Serra y Diker (2008) Terigi (2010), Vezub (2007, 2009), Marcelo Garcia (2009), Vaillant (2002, 2009)). En versiones de corte coercitivo y con trasfondos epistemológicos que negaban los desarrollos socio-constructivistas, desde el Campo Estatal plantearon en la década de 1990 la primera sistematización del Campo de la Formación a través de la Red Federal de Formación Docente Continua para acompañar la reforma del sistema educativo (Serra, 2004).

En la investigación doctoral en desarrollo, se estudian las estrategias políticas en el Campo de la Formación Docente Permanente en Argentina y para ello se realizan dos recortes para el análisis; el primero de ellos es el Nivel Medio obligatorio para indagar su configuración a partir de las condiciones establecidas por la Ley Nacional de Educación (nº 26206 del año 2006). La segunda delimitación es de orden político-geográfico y se limita el estudio a una provincia, La Pampa⁷⁹, como caso posible que ayuda a conocer la compleja estructura del campo (Bourdieu, 1995). El abordaje metodológico requirió desarrollar una triangulación de fuentes para construir la estructura objetiva y subjetiva del campo; así se recurrió al análisis de documentos oficiales estadísticos por una parte y leyes y reglamentaciones de planes y programas de formación permanente. Se entrevistaron referentes políticos de las principales agencias formadoras, entrevistas grupales a docentes de distintas disciplinas escolares y encuestas a personal directivo de establecimientos escolares de nivel medio radicados en distintos lugares de la provincia.

En la siguiente exposición se desarrollarán las relaciones alrededor de las estrategias de formación para el Nivel Medio entre posiciones ocupadas por agentes y agencias formadoras y los agentes escolares. En un primer momento, se expondrá la caracterización del Campo de la Formación Docente Permanente (FDP) general y la composición del mismo en la provincia de La Pampa; en un segundo momento se analizarán las relaciones entre las propuestas formativas y la percepción docente sobre ellas a partir de las condiciones de trabajo y finalmente, se avanzará en el cierre en hipótesis provocadoras de preguntas para continuar el análisis.

⁷⁹ Es una de las 24 jurisdicciones; se encuentra ubicada en el centro sur del país.

Primer momento. El campo de la FDP

El Campo de la Formación Docente Permanente (FDP) es conceptualizado desde la formulación teórica de P. Bourdieu. El Campo se define a partir de los movimientos, jugadas y apuestas alrededor de las acciones formativas consideradas necesarias para y por los agentes educativos (docentes y directivos de instituciones escolares) que están en servicio o inscriptos para desempeñarse en los distintos niveles del sistema educativo. Estas características de su objeto, lo muestra al Campo construido a partir de una primera relación entre agentes formadores y otros en posición de formación. Estos últimos pertenecen al Campo Pedagógico (Bernstein, 1993), espacio de reproducción de un conocimiento previamente seleccionado y jerarquizado y que ellos recontextualizan en el proceso de construcción de la dinámica de la clase y en los proyectos institucionales de cada agencia escolar.

Los agentes y agencias formadoras forman el Contexto Recontextualizador, lugar de disputa de la FDP con intereses comunes a veces, diferenciados otras; no obstante comparten el interés en la producción y distribución del conocimiento orientado a y de los docentes y directivos, considerado necesario en el ejercicio laboral. Este movimiento se encuentra regulado por reglas de funcionamiento propias que se consolidan y modifican en la dinámica socio-histórica.

Las procedencias a diferentes campos de los agentes formadores los llevan a ocupar y actuar posiciones particulares al intervenir en torno a la FDP. En una lectura de la estructura de este espacio, puede decirse que es un amplio proceso de recontextualización en el cual las producciones culturales producidas en el campo primario, el Campo Intelectual de la Educación (CIE) (Bernstein, 1993), son re-localizadas o reubicados en nuevos discursos que se hacen intervenir en el Campo Pedagógico, donde vuelven a ser modificados según trayectorias de los agentes, historias de las instituciones educativas y condiciones de las familias de los alumnos.

Entre el proceso de producción discursiva de la elite intelectual (CIE) y la circulación que autoriza el Estado para el Sistema Educativo, se produce la recontextualización de la producción al contexto escolar, cambiando el sentido del discurso y prácticas teóricas de su contexto original para traducirlo a las características de los nuevos lugares. Según la dependencia del Campo del Estado se forman dos Campos Recontextualizadores, el Oficial (cuerpos ministeriales) y otro que lucha por su autonomía relativa, el Campo Recontextualizador Pedagógico (Universidad, Institutos de Investigación, Institutos de Formación, etc.) (Bernstein y Díaz, 1984).

Sintetizando, el Campo de la FDP es entendido como un complejo proceso de recontextualización de los discursos pedagógicos que son seleccionados y circulan en el Campo de Recontextualización Oficial, el Campo de Recontextualización Pedagógico y el Campo Pedagógico. Discursos que imponen los saberes jerarquizados para el ejercicio laboral de los docentes.

Composición del Campo de FDP en La Pampa

Las agencias que luchan por la presencia y la imposición de sus representaciones a los docentes del Nivel Medio en la provincia de La Pampa proceden de dos campos: Político y Recontextualizador Pedagógico. Del Campo Político de la Educación, ocupa un lugar preponderante el Estado Nacional a través de los discursos y prácticas del Ministerio de Educación; del Estado provincial, interviene el Ministerio de Cultura y

Educación en la figura de las autoridades políticas y los cuerpos de agentes técnicos (Campo de Recontextualización Oficial). Asimismo dentro del Campo Político, se encuentra el único Gremio docente en la jurisdicción y que desarrolla acciones formativas para los agentes escolares.

Del Campo de Recontextualización Pedagógica, se encuentra la Universidad pública presente en el contexto provincial y los Institutos de Formación Docente de Nivel Superior No Universitario con funciones de formación inicial y continua, de gestión pública y privada.

Si bien la mayor parte de las agencias y agentes del Campo de la FDP, a excepción del Gremio, se hallan en relación paradójica con el Estado que les financia y certifica las acciones de formación realizadas (tal como señala Martín Criado, 2010); no obstante pueden utilizar los recursos en luchar contra el mismo y esto es posible por los distintos intereses y modos de actuación de las instancias y dependencias estatales.

Las agencias de formación externas al Ministerio por su papel político central, optan por entrar en el campo de la formación permanente en una situación de competencia por los recursos económicos y simbólicos disponibles; por lo cual los propósitos y valores en la formación pueden estar definidos por exigencias tales como responder a pedidos de temáticas del momento o a los requerimientos de las agencias políticas que propone financiamiento o a una relación costo/eficiencia.

Es diferente la posición de los docentes y directivos escolares porque es otro el espacio social de referencia: la escuela media; desde la experiencia y práctica pedagógica en interrelación con los discursos y prácticas dominantes, estos agentes construyen sus perspectivas sobre los estudiantes, sobre el conocimiento valorizado para la enseñanza y respecto a las propias prácticas de apropiación del conocimiento. Al interior de este campo, las divisiones se producen entre las distintas disciplinas del currículum del nivel medio.

2do.momento. Cruces de perspectivas construidas a partir de diferentes posiciones en el Campo

Las relaciones entre los campos Recontextualizadores y el Pedagógico del Nivel Medio, centrales en cuanto la acción de formación pretende producir efectos en los agentes escolares, responden a una estrategia de oposición entre agencias y agentes involucrados. Oposición comprendida como la adopción de posiciones de rechazos mutuos; entre los formadores que pretenden controlar el comportamiento docente respecto a contenidos y estrategias a desarrollar en el aula y en las instituciones y de parte de los sujetos en formación, que no acuerdan o no aceptan las ofertas formativas bajo diferentes justificativos. En ambos casos, se muestra una lucha por el control de la formación.

Los docentes y directivos de escuelas de Nivel Medio sostienen posiciones diferenciadas entre ellos respecto a esta oposición. En el caso de los primeros, sostienen que mayormente no encuentran las respuestas a sus necesidades de formación en las agencias formadoras, a quienes perciben actuando en consonancia con las necesidades de la reforma educativa que agravó su condición laboral en las escuelas. Quienes se encuentran en posiciones directivas, muestran una oposición negociada; esto es, critican las ofertas de capacitación si bien concurren a realizar varias de ellas anualmente y más precisamente, aquellas que provienen del Campo Recontextualizador Oficial (del Ministerio de Cultura y Educación provincial).

Las evaluaciones que realizan desde el Campo Pedagógico sobre las agencias formadoras son diversas; mayoritariamente tanto docentes como directivos perciben que el Gremio, la Universidad y el Ministerio provincial de educación no generan las condiciones que garanticen la formación necesaria para hacer frente a la tarea ni la requerida para el puntaje que les permita incorporarse al trabajo. El Gremio merece la mayor disparidad de opiniones; la defensa que hacen ciertos docentes es la saturación de demandas, principalmente de orden salarial que les preocupa a la docencia más que los cursos y el puntaje requerido anualmente. Las críticas son por la ausencia o falta de atención de la FDP en la agenda de lucha ante el Estado, otros sostienen que esta es desdibujada su presencia en la formación, que los cursos que desarrollan tienen cupo para los afiliados, son de corta duración en el tiempo y no atienden a necesidades percibidas.

Los directores que valoran a la Universidad, al Ministerio de Cultura y Educación provincial y a los ISFD públicos (entre el 35 y 40%), lo hacen reconociendo el capital cultural de sus formadores. No acuerdan con los ISFD privados, a quienes por una parte, asocian con intereses comerciales y por otra, no encuentran que las propuestas sean accesibles en cuanto a horarios y días o bien critican la discontinuidad temática que no se adapta a las necesidades de los docentes del Nivel.

Las agencias formadoras desde sus posiciones muestran otras perspectivas. Rechazan ciertas posturas de los agentes escolares ante la FDP y si bien reconocen que no son un bloque homogéneo, predomina una mirada negativa sobre la docencia del Nivel Medio. Evalúan que los movilizan las acciones de formación para acumular puntajes, la búsqueda de recetas en los cursos para responder a las urgencias cotidianas y si no encuentran el componente de prescripción de la práctica, abandonan los cursos o continúan por los certificados para acreditar puntos que les permita mejorar el puntaje en el listado de aspirantes a cargos o escuelas. Por otra parte, realizan un diagnóstico de los docentes que se funda en la carencia de capital cultural básico y necesario para el trabajo pedagógico. En particular, una de las Referentes entrevistadas (de un Instituto Formador privado) evalúa la resistencia ante la multiculturalidad que se encuentra en las aulas por la hegemonía de una mirada monocultural hacia los educandos. En sintonía con este análisis, otra Referente (de un Instituto Formador público) formula la necesidad de formación para trabajar con los estudiantes actuales del secundario (incluidos a partir de la obligatoriedad), con los cuales se vuelve una tarea difícil desempeñarse en el aula porque rechazan el conocimiento escolar o presentan modos de comportamiento desacostumbrados en este Nivel.

Entre las críticas dirigidas a la docencia, los agentes de las diferentes agencias formadoras manifiestan la falta de sostenimiento de los compromisos con ellos, con esto refieren a que se inscriben en varias propuestas y después no comienzan o dejan las actividades iniciadas. Y otra crítica es que subestiman la enseñanza que pueden recibir en ciertas instancias de formación que se ofrecen, precisamente provenientes de Institutos Formadores.

Esta oposición se manifiesta asimismo en la percepción construida desde el Campo Político estatal hacia el Campo Pedagógico, al cual consideran anclado en prácticas autoritarias “*hay un sentimiento en la docencia que el alumno tiene que obedecer y el docente tiene que enseñar*” (Referente con cargo político del Ministerio 1), o en la reproducción de modelos anteriores “*las prácticas docentes no se han modificado en muchos años,(...), hay docentes que no son lectores, necesitan formación en TICs y después en las disciplinas utilizando nuevas tecnologías*” (Referente con cargo político del Ministerio 2).

Estos discursos del Nivel Ministerial plantean la necesidad que los docentes se impliquen en la apropiación tanto de una formación disciplinar como de las nuevas resoluciones ministeriales para su ejecución en la práctica institucional; por ejemplo, la última resolución sobre evaluación de estudiantes propuesta desde el Nivel Nacional e implementada en la jurisdicción. Al mismo tiempo, sostiene la Referente política 1, están enfocados en crear ambientes de trabajo en las escuelas que actúen como lugares de formación colaborativa potenciando las capacidades existentes en los docentes. Dos discursos que pueden o no contraponerse; por una parte se enfoca la carencia del cuerpo docente y por otra, intentan potenciar los propios recursos institucionales.

Síntesis de posiciones en el Campo de la FDP

De las tensiones internas presentes en el Campo de la FDP, la oposición entre éste campo Recontextualizador y el Pedagógico adquiere una relevancia especial porque allí se condensa el sentido de la existencia del campo mismo. Para aclarar lo anterior, valga decir que la Formación es una propuesta de intervención que se piensa, proyecta e implementa para docentes en ejercicio, el tenor de los desacuerdos entre los agentes de ambos campos, Recontextualizador y Pedagógico, pareciese colocar en peligro la relación con el conocimiento, motivo de existencia del Campo de Formación para el Nivel escolar. La investigadora argentina F. Terigi (2012) expone una reflexión que contribuye a darle perspectiva a esta preocupación al manifestar que

“Hoy son frecuentes los interrogantes sobre las posibilidades de que la escuela promueva otra relación de los adolescentes y jóvenes con el saber, en cambio es menos frecuente la pregunta sobre la posibilidad de que sea también a los maestros y profesores a quienes los sistemas escolares les hagan posible otra relación con el saber” (p.11, subrayado propio).

La creencia en la formación sigue presente en los agentes de los campos que se entrecruzan en este nuevo campo de la FDP y es esa *illusio* que los mueve a las luchas y conflictos así como a los escasos intentos de cooperación entre agencias formadoras que se observan en los años estudiados. Los desacuerdos surgen por la implementación de las acciones de formación -los formatos, los tiempos, el capital cultural así como las expectativas o intereses de los agentes- que no se pueden asociar a decisiones individuales o a prejuicios particulares de ciertos agentes, puesto que las tensiones y las disputas impregnan la dinámica del campo y generan enfrentamientos entre unos y otros que llevan a sesgar lo que se acepta o rechaza por parte de los agentes en formación, sujetos privilegiados en esta relación.

Una última nota es la doble propuesta de formación proveniente del Campo Político: completar la falencia de capital cultural a través de formatos clásicos de formación (cursos, seminarios, talleres masivos o últimamente de modo más flexible con grupos reducidos) y contribuir a potenciar lo ya existente, fortaleciendo la capacidad de resolución de problemáticas de los mismos agentes. Esta última perspectiva también recibe aceptación por parte del Gremio de modo enfático, ya que solo promueve la capacitación externa ante temáticas novedosas sobre las cuales no hay conocimiento acumulado en las escuelas (conocimientos transversales propuestos a partir de la Ley Nacional de Educación: derechos humanos, recursos naturales, educación sexual).

3er.momento. Hipótesis de cierre parcial

El Campo Pedagógico muestra una respuesta de oposición hacia el intento de cooptación por parte del Campo del Estado en el Campo de la FDP; esto obedecería a la percepción del mantenimiento de las condiciones laborales que no conciben con los requerimientos exigidos por las novedades impuestas: en contenidos (Educación Sexual Integral, por ejemplo), en tecnologías (netbooks para cada estudiante) en el aula, cambios en tiempos y formatos de evaluación, modos de acompañamiento institucional a las trayectorias escolares. Los agentes escolares se perciben en un clima de incertidumbre ante el cual no pueden reaccionar por las condiciones laborales saturadas de demandas y con pluriempleo (trabajo en varios turnos escolares, en diferentes instituciones educativas y de diferentes niveles de escolaridad). La oposición docente es considerada desde el Campo Político y por algunos agentes del Campo Intelectual como conservadora y repetitiva de formatos tradicionales.

El Campo de Recontextualización Oficial manifiesta un discurso sobre los docentes que no concibe con la percepción construida por estos agentes desde su posición en la estructura del Campo de la Educación Media. La distancia que existe entre el deber ser del docente y cómo éste se desempeña a criterio de ambos Campos Recontextualizadores, Oficial y Pedagógico, se cubre formando en “lo que falta”, “lo que necesita”, “lo que debe”; desde discursos oficiales que abarcan la creación de espacios colaborativos en las instituciones escolares, en un marco de autonomía y respeto a la experiencia docente.

Estos cruces entre las posiciones ocupadas por los distintos agentes provinciales son manifestaciones de relaciones estructurales del Campo de la FDP. Su configuración parte de una tensión principal que es la dominación del Campo Estatal Nacional sobre su homónimo de la provincia; imponiendo regulaciones normativas y planes y programas de formación continua acompañados de financiamiento. Cuando entran en el Campo provincial, si bien son objeto de recontextualizaciones por parte de los equipos del Ministerio de Cultura y Educación, no hay modificaciones a los mismos más que las permitidas por el nivel central y no hay otras propuestas diferenciadas por falta de recursos económicos y de condiciones de constitución de los propios equipos técnicos ministeriales. Esta situación de fuerza consolida relaciones al interior del Campo, en el cual compiten las agencias por los escasos recursos y se sostiene desde el Campo Recontextualizador Oficial con el discurso de la Resolución fundante del Sistema Formador, nº 30/07 (del Consejo Federal de Educación, órgano máximo de concertación de política educativa), en la cual se separa aquello que es posible de realizar desde la formación de lo relativo a organización institucional y condiciones de trabajo (puesto de trabajo y carrera docente, p. 4 y punto 27 p. 10) fijando que estos aspectos son para negociaciones de comisiones nacionales y provinciales según correspondan con los gremios docentes. Aclara específicamente que

“es necesario que la planificación de la Formación Docente Continua se diferencie las dimensiones institucionales y organizativas que estructuran la práctica docente, sobre las que el Desarrollo Profesional Docente no puede incidir, de aquellas otras que sobre las que sí se puede trabajar” (Resolución 30/07, Anexo I, p. 4-5).

Esta separación pareciera re-instaurar la visión vocacional de la docencia al primar la decisión personal y el compromiso de los agentes. La construcción del desarrollo profesional docente queda planteada en un Campo de FDP que presenta una relación alienante entre el Campo Pedagógico del Nivel Medio con la apropiación del conocimiento, al desarticular las relaciones intrínsecas entre formación y régimen laboral docente; con la gravedad que se realiza en una coyuntura clave como es la implementación de la escuela secundaria obligatoria.

Aún faltan varios aspectos a seguir analizando de las profundas imbricaciones políticas presentes en el Campo de la FDP para el Nivel Medio a partir del estudio del caso, tales como profundizar en las relaciones entre autonomía y profesionalidad así como entre centralización, descentralización y autodisciplina de los agentes.

Referencias Bibliográficas:

- Shulman, Lee (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. Witrock, *La investigación en la enseñanza*, Tomo I. Barcelona: Paidós.
- Bernstein, Basil & Díaz, Mario (1984). *Hacia una teoría del discurso pedagógico*. Traducido de *Collected Original Resources in Education (CORE)*, 8(3), 1984. Mimeografiado.
- Bernstein, Basil (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Altet, Margaret (1996). El análisis de las prácticas profesionales. En Claudine Blanchard Laville y Dominique Fablet, *L'Analyse des pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan. Trad. N. Loss de Fuentes.
- Barbier, Jean Marie (1996). Análisis de las prácticas: temas conceptuales. En Claudine Blanchard Laville & Dominique Fablet, *L'Analyse des pratiques professionnelles* (27-49). Paris: L'Harmattan. Trad. N. Loss de Fuentes. Retirado Marzo 20, 2012 de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>
- Lopes, Amélia (2007). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Profesorado*, 11(3). Retirado en Noviembre 6, 2011 de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev113COL1.pdf>
- Marcelo García, Carlos (2011). La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? *CEE Participación Educativa*, 16, 49-68
- Perrenoud, Philippe (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*. Mimeo. Retirado en Marzo 24, 2012 de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html
- Perrenoud, Philippe (2005). El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. En Leopold Pacquay, Margaret Aldet, Éveline Charlier y Philippe Perrenoud, *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de cultura económica.
- Serra, Juan Carlos (2004). *El campo de la capacitación docente: políticas y tensiones en el desarrollo profesional*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Serra, Juan Carlos y Diker, Gabriela (2008). *La cuestión docente: Argentina, las políticas de capacitación docente*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Educativas (FLAPE).
- Terigi, Flavia (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Documento nº 50. Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Santiago de Chile.
- Terigi, Flavia (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Documento Básico de Fundación Santillana. Buenos Aires: Santillana.

- Vaillant, Denise (2002). Formación de formadores. Estado de la práctica. Documento nº 25. Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Santiago de Chile.
- Vaillant, Denise (2009). Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos. Revista de Educación, 350, 105-122.
- Vezub, Lea (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado, 11(1). Disponible en www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf
- Vezub, Lea (2009). El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias. UNESCO-IIPE Buenos Aires.
- Zeichner, Kenneth y Diniz-Pereira, Júlio Emilio (2006). Investigación de los educadores y formación docente orientada a la transformación social. Revista Interamericana de Educación de adultos, 28(2),69-81. Trad. M. Á. Flores.

Grupo focal como técnica de coleta de dados na avaliação da prática docente no ensino em saúde.

Ana Patrícia Tojal de França; Marcílio Otávio Brandão Peixoto; Bruno Reis dos Santos, Fernando Luiz de Andrade Maia; Antonio Carlos Silva Costa⁸⁰

Resumo

O ensino em saúde deve acompanhar as transformações do mundo contemporâneo, especialmente no que diz respeito à espantosa velocidade da produção do conhecimento. Professores precisam superar o papel de especialistas que transmitem conteúdos e firmar-se como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem de futuros profissionais da área. Pensar em mudanças tão profundas de estruturas formativas tão tradicionais, como a maioria dos cursos de formação em saúde, implica na busca de uma maior compreensão das vivências, significados e percepções docentes acerca das atividades que desempenham. Explorar assuntos laborais e indicar formas de aperfeiçoar o desenvolvimento profissional estão entre as recomendações para o uso da técnica de grupo focal. Conclui-se, neste caso, pelo emprego do grupo focal como forma de possibilitar a coleta de dados subjetivos importantíssimos, os quais servirão como ponto de partida para a reestruturação e adequação da prática docente na formação de trabalhadores da saúde.

Palavras-chave: Formação docente; Ensino na Saúde; Técnicas de Pesquisa.

Introdução

O processo educativo na área de saúde deve ser tão dinâmico quanto as constantes transformações do mundo contemporâneo, de forma a viabilizar uma aprendizagem significativa e enriquecedora para os sujeitos envolvidos (Rocha & Ribeiro, 2012; Zeferino & Filho, 2004).

Repensar o papel docente no ensino superior em saúde torna-se prioridade. A célere produção de conhecimentos e as atuais demandas sociais da saúde, implicam inexoravelmente em um novo perfil de competências para o formador em saúde (Machado et al, 2011). Professores precisam superar a função de especialistas que transmitem conhecimentos e firmar-se como facilitadores do processo ensino-aprendizagem de futuros profissionais da área.

Para tanto é necessário que se estabeleça o diálogo com propostas pedagógicas capazes de estruturar cenários de aprendizagem significativos e problematizadores da prática profissional, posicionando o docente como mediador desse processo (Batista, 2005).

Aspectos estruturais da prática educativa como: concepções de ensino, currículo e conteúdo, técnicas e recursos de ensino-aprendizagem, instrumentos e processos avaliativos, além de inovações educacionais, devem integrar a pauta de considerações essenciais à construção desse novo papel docente em saúde. Evidentemente, a reestruturação da docência em saúde ultrapassa a fronteira da mera instrumentalização técnica e suscita a reflexão crítica sobre sua prática e a realidade em que esta se faz (Batista et al, 2004).

⁸⁰ Universidade Federal de Alagoas/Mestrado Profissional em Ensino na Saúde (MEPS/UFAL).

Gordan, 2004, discutindo a inserção dos docentes nos currículos mais tradicionais dos cursos de medicina, chama atenção para o inadequado desenvolvimento de aspectos essenciais à docência e ressalta a desvalorização do ensino na graduação quando comparado a atividades profissionais (clínica e cirúrgica) ou de pesquisa.

Segundo Machado et al, 2011, de um modo geral, os processos de seleção e contratação de docentes universitários priorizam competências ligadas à transmissão de conhecimentos e à realização de algumas atividades práticas, mantendo o professor como centro maior das informações a serem apreendidas. Para os autores, a exigência de mestrado ou doutorado, supostamente conferem maior aptidão na comunicação do conhecimento, porém competências relacionadas aos aspectos pedagógicos e perspectivas político-social-comportamentais são negligenciadas.

Pensar mudanças de tamanha amplitude em estruturas formativas tão tradicionais, como a maioria dos cursos de formação em saúde, requer grande empenho para melhor compreender vivências, significados e percepções docentes acerca das atividades que exercem (Jesus & Ribeiro, 2011; Feuerwerker, 2003). Faz-se necessário o entendimento da dinâmica desses fenômenos, cujos conteúdos latentes e cheios de significados organizam e estruturam o viver humano (Turato, 2005).

Neste sentido é apropriado o uso da pesquisa qualitativa, abordagem metodológica que admite a análise de questões mais subjetivas da atividade docente em saúde, propiciando resultados essenciais para a reestruturação da sua prática e, conseqüentemente, da formação de trabalhadores da saúde.

Dentre as técnicas para coleta de dados qualitativos, o grupo focal (GF) apresenta-se como uma excelente opção quando se pretende acessar pontos de vista elaborados coletivamente, a partir de trocas e descobertas entre integrantes de um grupo de interesse específico (Carlini-Cotrim, 1996; Ressel et al, 2008).

Fundamentada em uma dinâmica interacional envolvendo um grupo particular de pessoas e um facilitador, a técnica de GF busca coletar dados resultantes dessa interação, o que exige todo um rigor metodológico e certa experiência do facilitador. Deve-se criar um ambiente que permita ao pesquisador captar percepções, sentimentos, crenças e significados, a partir do debate de tópicos específicos e diretivos, a respeito do tema em questão (Backes et al, 2011; Ressel et al, 2008).

O presente estudo tem o objetivo de descrever a técnica de GF e tecer considerações acerca da sua utilização como ferramenta eficaz nos processos de avaliação e desenvolvimento docente no ensino em saúde.

GRUPO FOCAL

Originalmente atrelada às pesquisas de mercado, a técnica de GF foi muito utilizada na década de 1950 em estudos que analisavam a reação das pessoas às propagandas de guerra; sempre muito valorizada pela rapidez na obtenção de dados válidos e confiáveis, como também pelo seu baixo custo operacional. Entre 1970 e 1980, a área de comunicação valeu-se do GF para avaliar materiais e serviço diversos. Até então aviltada no âmbito das pesquisas universitárias, somente em meados dos anos de 1980, surgiu o movimento para credenciá-la como técnica eficaz e segura para a investigação científica. No mesmo

período iniciou-se uma tendência crescente do uso do GF em pesquisas qualitativas na área de saúde (Iervolino & Pelicioni, 2001; Gatti, 2012; Ressel et al, 2008).

Muito empregada também nas áreas de antropologia, ciências sociais e educação em saúde, a técnica de GF é bastante oportuna em estudos qualitativos cujo objetivo é focalizado em um ponto especial. Pode ser utilizada sozinha ou em combinação com outras técnicas em análise por triangulação ou para validação de dados, conforme as necessidades do pesquisador (Iervolino & Pelicioni, 2001; Gatti, 2012; Ressel et al, 2008). Outro uso comum do GF é na fase exploratória de projetos de pesquisa, com o intuito de desenvolver itens para inclusão em questionários (Barbour, 2009).

Nogueira-Martins & Bógus, 2004, indicam o uso do GF para “gerar ou formular teorias a serem posteriormente testadas por estudos quantitativos, identificar conceitos, crenças, percepções, expectativas, motivações e necessidades de um grupo específico de interesse do pesquisador”.

Pope e May, 2009, listam os principais objetivos do emprego do GF na saúde, dos quais se destacam: explorar assuntos profissionais, indicar formas de aperfeiçoar o desenvolvimento profissional, tornar os participantes do grupo parte ativa da pesquisa e gerar comentários mais críticos do que as entrevistas.

Carlini-Cotrim, 1996, discute certas restrições ao uso do GF e exemplifica dizendo que em temas de natureza muito pessoal e delicada, essa abordagem pode gerar resultados decepcionantes. Além disso, a técnica não oferece boas estimativas de frequência e nem trabalha com amostras probabilísticas, visto que não se destina a esse propósito. Barbour, 2009, destaca que o uso oportunista do GF gera estudos empobrecidos e critica sua aplicação como “rota de atalho” para coleta rápida de dados. Embora o GF seja um bom instrumento nas investigações sociais e humanas, seu uso tem limitações e por isso, assim com qualquer outra técnica, sua aplicação deve ser resultado de uma escolha criteriosa e coerente com os propósitos da pesquisa. A Figura 1 resume vantagens e limitações da técnica de GF.

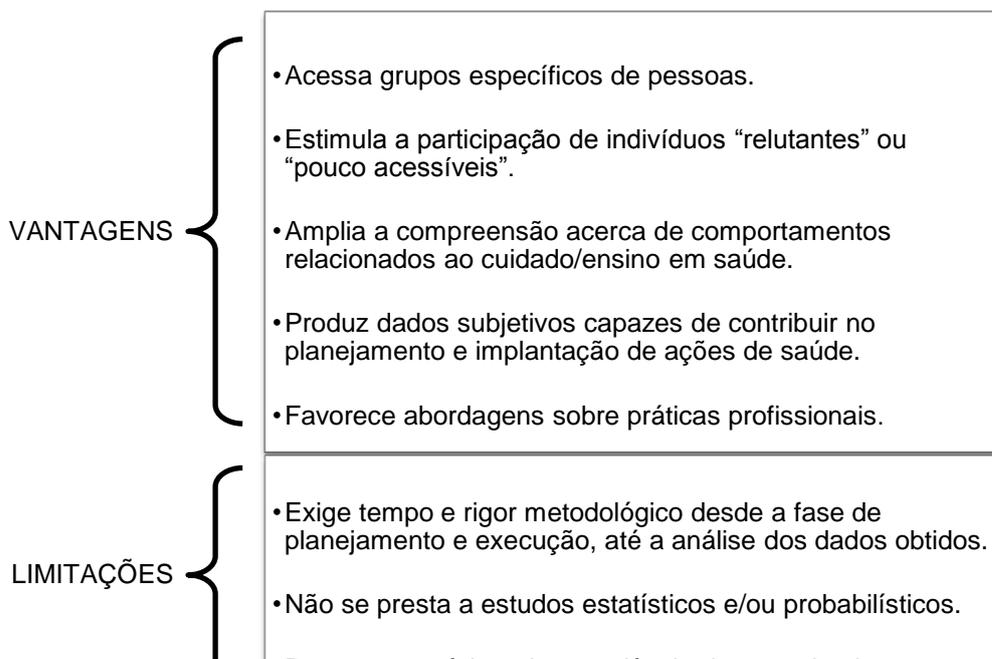


Figura 1: Vantagens e limitações da técnica de grupo focal.

No Brasil, segundo Gatti, 2012, a área de saúde é, no momento, a que mais se utiliza dos grupos focais para trabalhos de pesquisa e avaliação, embora seu uso venha crescendo nos campos da educação, serviço social, sociologia e psicologia.

Operacionalização do grupo focal

Por se tratar de uma técnica de características peculiares, seu planejamento requer cuidados metodológicos rigorosos desde sua escolha e organização até seu desenvolvimento e análise dos dados. (Carlini-Cotrim, 1996; Ressel et al, 2008). Observam-se na Figura 2 as etapas fundamentais no desenvolvimento do GF.



Figura 2: Aspectos metodológicos essenciais no planejamento e execução de grupos focais.

A formação do GF é intencional, necessitando-se ao menos um ponto de semelhança entre os participantes que atenda ao problema da pesquisa e seu escopo teórico. Para estudos de avaliação e desenvolvimento da prática docente em saúde, a característica comum deve ser relativa ao trabalho. É desejável que se considere também alguma variação entre os participantes, de forma a possibilitar o surgimento de opiniões diferentes ou divergentes. Ressalta-se que não há erro ou acerto nas opiniões emitidas, apenas diferentes pontos de vista em torno do tema abordado, além do que toda e qualquer contribuição e reflexão é importante para a pesquisa. A recomendação sobre o número de participantes varia de autor para autor, sendo mais comum a indicação de grupos entre 6 e 12 participantes (Gatti, 2012; Ressel et al, 2008).

Como em qualquer tipo pesquisa científica, tempo e recursos financeiros são aspectos que precisam ser considerados no planejamento do GF. Assim, para prevenir faltas e possível necessidade de suspender ou procrastinar o encontro, a oferta de pequenos “mimos”, souvenirs e até mesmo refeições, podem funcionar como atrativos e ajudar a estabelecer uma atmosfera propícia (Gomes et al, 2009).

Em geral a gravação em áudio é o meio mais utilizado de registro dos dados coletados a partir do GF. O pesquisador também pode valer-se de um ou dois relatores, que não interferem no grupo e se responsabilizam por anotar tudo que se passa e se fala durante a operacionalização dos trabalhos. Tomadas em vídeo são menos usadas, pois exigem um maior aparato financeiro e tecnológico. Independentemente da forma de registro que se eleja, apontamentos feitos pelo moderador e um assistente são essenciais para auxiliar a análise do material obtido. Estas serão úteis para sinalizar aspectos ou

momentos importantes, reações, dispersões, distrações, cochichos, alianças, oposições, enfim, pontos que podem passar despercebidos no registro geral (Gatti, 2012).

O tempo médio de duração é 90 minutos, não devendo ultrapassar 3 horas. Indica-se a realização do GF em local neutro, acessível e quieto; é preciso garantir privacidade e silêncio suficiente para a obtenção de gravações perfeitamente audíveis. O ambiente deve ser cuidadosamente preparado para que todos possam se sentir bem acolhidos, confortáveis e a vontade durante o desenvolvimento do trabalho em grupo. As cadeiras podem ser arrumadas avulsas em um círculo ou em torno de uma mesa, de maneira que todos estejam dispostos face a face, garantindo a interlocução direta.

O moderador, ou facilitador, é peça-chave para o êxito do GF. É altamente recomendável que seja pessoa com treinamento específico para tal atividade. Cabe a ele conduzir o GF, assumindo papel fundamental na introdução do tema e na proposição de algumas questões, além de ouvir, garantir a participação de todos, estimular a interação entre eles e retomar a discussão caso o grupo se afaste do assunto, sem que haja nenhuma pressão para que os participantes votem, estabeleçam algum consenso ou plano. É necessário que o moderador tenha a consciência de que não se trata de uma entrevista em grupo e sim de uma proposta de troca efetiva entre os participantes (Gatti, 2012; Iervolino e Pelicioni, 2001).

Os objetivos da pesquisa devem ser comunicados aos participantes quando do convite à participação no grupo e lembrados no início dos trabalhos. Neste momento, o moderador deve ainda explicar as regras gerais de funcionamento do grupo, garantindo total segurança aos aspectos preconizados pelos princípios bioéticos de autonomia, beneficência, não maleficência e justiça (Araújo, 2002). Então, ao ratificar o sigilo quanto às informações ali obtidas e garantir total respeito às normas pactuadas, solicita-se de cada participante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que deve informar também o destino final de todo o material produzido a partir de gravações, filmagens e/ou registros cursivos (Brasil, 2012; Soares et al, 2000; Trad, 2009). Cuidados éticos devem acompanhar cada um dos processos em quaisquer pesquisas que envolvam seres humanos. Neste aspecto, cada passo de execução da técnica GF deve vir associado a um sistema de minimização de riscos, como, por exemplo, com a utilização de crachás com nomes fictícios ou lúdicos, a destruição das gravações e filmagens após a transcrição literal das participações, a capacidade e treinamento do moderador na percepção de situações constrangedoras entre os pontos de vista discordantes e que provavelmente não serão frutíferos na etapa de análise dos dados, dentre outros. (Brasil, 2012).

A captação efetiva do objeto da pesquisa pelo uso da técnica de GF depende diretamente de um planejamento rigoroso e uma organização minuciosa de todas as etapas do seu desenvolvimento. Portanto é crucial que o pesquisador esteja fortemente inteirado do seu tema de estudo e que sua escolha metodológica esteja vinculada a uma perspectiva teórica que alicerce seu trabalho investigativo (Mazza et al, 2009; Pope & May, 2009).

Procedimentos para análise dos dados

Antes de proceder integralmente à análise dos dados, seja qual for a técnica escolhida, faz-se necessário uma leitura exaustiva dos depoimentos por no mínimo dois pesquisadores separadamente, seguida da indexação dos dados, que consiste na sua ordenação e categorização, a partir do destaque de temas ou

padrões recorrentes. Essa indexação é indutiva, e as categorias surgem da absorção hermenêutica do analista do texto (Ressel et al, 2008).

A partir de então, duas estratégias de análise, não excludentes entre si, são consideradas básicas durante a utilização desta técnica de GF, quais sejam, os sumários etnográficos e a codificação dos dados via análise de conteúdo. Enquanto a primeira foca as citações textuais dos participantes, a segunda enfatiza a descrição numérica de como determinadas categorias aparecem ou estão ausentes das discussões. Não é considerado errôneo ou negativo a percepção de padrões organizados característicos da etapa de análise dos dados a partir da coleta destes, pois é procedimento habitual nas pesquisas qualitativas, onde a análise parcial pode resultar em adaptações flexíveis dos membros pesquisadores, principalmente do moderador (Trad, 2009; Backes et al, 2011).

Outra possibilidade para analisar os dados é recomendado por Backes et al, 2011, que preconizam a análise focal estratégica das potencialidades e fragilidades internas relacionadas ao fenômeno sob investigação e a análise focal estratégica do cenário externo, no intuito de identificar as oportunidades e desafios relacionados ao objeto de estudo. Segundo os autores supracitados, tais análises podem ocorrer em momentos de GF diferentes, para que posteriormente seus dados sejam integralizados e contextualizados.

Independente da técnica de análise de dados escolhida pelo pesquisador é importante lembrar que sempre que o GF for utilizado em combinação com outras técnicas, deve-se proceder à triangulação das informações como parte do processo de validação dos dados (Trad, 2009).

Muitas vezes, os dados obtidos a partir de GF são inovadores e interessantes (Carlini-Cotrim, 1996), o que pode facilitar sua inserção no estabelecimento de estratégias novas e diversas no ensino profissional em saúde.

Grupo focal e o desenvolvimento da prática docente em saúde

O desenvolvimento docente no ensino profissionalizante na área da saúde é tema emergente na literatura especializada.

Cresce e se fortalece a cada dia o movimento de conscientização do professor universitário, sobre a necessidade de profissionalização do seu fazer docente. Capacitação pedagógica e habilidades específicas para o ensino tornam-se requisitos fundamentais à adequada prática da docência em saúde (Rocha & Ribeiro, 2012).

A idéia da docência universitária em saúde como prática social complexa e interdisciplinar instiga a transição do modelo hegemônico de ensino, cunhado na transmissão de conteúdos muito mais focados na doença que na saúde, para um novo modelo capaz de atender às recentes demandas da saúde e ultrapassar sua perspectiva biológica, levando também em consideração seus aspectos culturais, políticos e comportamentais (Batista, 2005; Machado et al, 2001).

Essa visão mais ampliada de educação começa, aos poucos, a se disseminar no meio universitário, estimulando a reflexão sobre práticas atuais de ensino e, principalmente, sobre o futuro da educação superior em saúde.

Compreender os determinantes históricos, políticos e culturais que influenciam o pensar e o fazer docente, configura-se ponto fundamental para se alcançar as mudanças desejadas. Novas questões exigem novas respostas e estas dependem de uma reflexão profunda acerca dos mais diversos fatores que estruturam o ensino na saúde. Neste contexto, a técnica de GF adequa-se perfeitamente à necessidade de se apreender vivências, percepções, significados e ressignificados da prática docente em saúde.

A capacidade de facilitar as comparações e proporcionar *insights*, que não seriam possíveis através de outras técnicas de coleta de dados, é vista como sua maior contribuição. A combinação de estrutura metodológica e espontaneidade, se usadas judiciosamente, também é um importante recurso advindo da técnica. A interação grupal que caracteriza o GF, permite que se traga a tona preocupações importantes para os participantes, mas nem sempre antecipadas pelo pesquisador, podendo gerar resultados surpreendentes (Barbour, 2009) e de grande relevância na reestruturação da prática docente.

Sair da zona de conforto onde há muito repousam professores e estudantes universitários e arriscar-se em campos desconhecidos não é tarefa fácil, tão pouco rápida. O processo é longo e por vezes doloroso. Contudo, a necessidade de transformação do ensino superior na saúde firma-se como fato incontestável e segue sob a égide da certeza de que resultados diferentes dependem invariavelmente, da reflexão e adoção de novos modelos para a formação profissional na área.

Considerações finais

As constantes transformações do mundo moderno, suscitam mudanças nas estruturas da formação profissional em saúde. Aspectos pedagógicos do processo ensino-aprendizagem são cada vez mais abordados e valorizados na prática docente em saúde.

A reestruturação da docência superior em saúde, deve abranger importantes aspectos subjetivos que fundamentam sua prática. Estes, podem ser apreendidos através da técnica de GF, cujo caráter dinâmico e interativo referenda seu uso em pesquisas avaliativas e de desenvolvimento profissional, podendo atingir um nível de reflexão difícil de ser alcançado a partir de outras técnicas.

Referências bibliográficas

- Araújo, Laís ZS. A bioética nos experimentos com seres humanos e animais. Minas Gerais: Unimontes, 2002.
- Backes, Dirce Stein, et al (2011). Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. Rev. O Mundo da Saúde; 35(4)438-442.
- Batista, Nildo Alves. (2005). Desenvolvimento docente na área de saúde: uma análise. Rev. Trabalho, Educação e Saúde, 3(2): 283-294.
- Batista, Nildo Alves et al (2005). A disciplina Formação Didático-Pedagógica em Saúde na pós-graduação *stricto sensu* da UNIFESP/EPM: Uma proposta em foco. In: Nildo Alves Batista & Sylvania Helena Batista (Org), *Docência em saúde: Temas e experiências* (pp. 203-212). São Paulo: Senac São Paulo.
- Barbour, Rosaline (2009). Grupos Focais. Porto Alegre: Artmed.

- Brasil. Ministério Nacional da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução 196/96 versão 2012 sobre pesquisa envolvendo seres humanos. *Bioética* 2012 (pp. 1-16). Retirado em 14/12/2012: http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/resolucoes/23_out_versao_final_196_ENCEP2012.pdf .
- Carlini-Cotrim, Beatriz (1996). Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. *Rev. de Saúde Pública*, 30(3)285-293.
- Feuerwerker, Laura C.M. (2003). Educação dos profissionais de saúde hoje – problemas, desafios, perspectivas e as propostas do Ministério da Saúde. *Rev. da ABENO*, 3(1): 24-27.
- Gatti, Bernardete Angelina (2012). Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Liber Livro.
- Gordan, Pedro A (2004). Currículos inovadores: O desafio da inserção docente. In: Nildo Alves Batista & Sylvia Helena Batista (Org), *Docência em saúde: Temas e experiências* (pp. 187-200). São Paulo: Senac São Paulo.
- Gomes, Vera Lúcia de Oliveira et al (2009). Grupo focal e discurso do sujeito coletivo: produção de conhecimento em saúde de adolescentes. *Rev Esc. Anna Nery de Enfermagem*, 13(4)856-862.
- Iervolino, Solange Abroesi & Pelicioni, Maria Cecília Focesi (2001). A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. *Rev. da Escola de Enfermagem da USP*, 35(2)115-121.
- Jesus, Josyane CM e Ribeiro, Victória B. (2012). Uma avaliação do processo de formação pedagógica de preceptores do internato médico. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 36(2): 153-161.
- Machado, José Lúcio M et al. (2011). Formação e seleção de docentes para currículos inovadores na graduação em saúde. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 36(3): 326-333.
- Mazza, Verônica de Azevedo et al (2009). O grupo focal como técnica de coleta de dados na pesquisa qualitativa: relato de experiência. *Cogitare Enfermagem*, 14(1):183-188.
- Nogueira-Martins, Maria Cezira F. & Bógus, Cláudia Maria (2004). Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo de ações de humanização em saúde. *Rev. Saúde e Sociedade*, 13(3)44-57.
- Pope, Catherine e Mays, Nicholas, org (2009). Pesquisa qualitativa na atenção à saúde. Porto Alegre: Artmed.
- Ressel, Lúcia Beatriz et al (2008). O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. *Rev. Texto e Contexto Enfermagem*, 17(4)779-786.
- Rocha, Hulda Cristina & Ribeiro, Victória Brant (2012). Curso de Formação Pedagógica para Preceptores do Internato Médico. *Rev. Brasileira de Educação Médica*, 36(3): 343-350.
- Silva, João Roberto de S. & Assis, Silvana Maria B (2010). Grupo focal e análise de conteúdo como estratégia metodológica em pesquisas nos distúrbios do desenvolvimento. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, 10(1)146-152.

- Soares, C. B et al (2000). Uso de grupo focal como instrumento de avaliação de programa educacional em saúde. Rev. Esc. Enfermagem USP, 34;317-22.
- Trad, Leny A. Bomfim (2009). Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisa de saúde. Physis Revista de Saúde Coletiva, 19(3)777-796.
- Turato, Egberto Ribeiro (2005) . Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetivos de pesquisa. Rev. de Saúde Pública, 39(3)507-514.
- Zeferino, Angélica MB & Filho, Antonio de A (2004). Capacitação docente: Experiência da pós-graduação em saúde da criança e do adolescente com a disciplina pedagogia médica e didática especial na FCM/UNICAMP. In: Nildo Alves Batista & Sylvania Helena Batista (Org), *Docência em saúde: Temas e experiências* (pp. 225-231). São Paulo: Senac São Paulo.

Os Primeiros Concursos de Prova para Professores do Colégio Pedro II e o Surgimento de uma Segunda Geração de docentes.

Ana Waleska Pollo Campos Mendonça⁸¹, Fernando Rodrigo dos Santos Silva⁸²

Resumo:

A proposta de artigo que ora apresentamos faz parte de um projeto investigativo maior cujo objetivo é estudar a gênese da construção da identidade profissional de professores secundários no Brasil. Esta pesquisa toma por objeto de estudo os professores do Colégio Pedro II, instituição criada pelo Governo Imperial, em 1837, com objetivo de servir de modelo para os liceus espalhados pelo país. No entanto, para a escrita do artigo, nosso objetivo restringiu-se a análise dos primeiros concursos de prova para professores desta instituição e sua relação forte com o surgimento de uma nova geração de professores. A atenção aos concursos públicos é justificada pela noção de que a sua realização constitui-se um marco importante no processo de profissionalização docente e configurou-se historicamente em um dos primeiros mecanismos utilizados pelo Estado para certificação dos professores. Os dados que apresentamos tem caráter preliminar, haja vista a pesquisa não estar concluída. Todavia, encontramos indícios que apontam para uma mudança significativa na constituição da identidade profissional dos professores deste Colégio, entre os que passam a entrar via concurso e os que eram nomeados pelo Governo Imperial. A modalidade de seleção de professores via concurso de provas só foi instituída com a Reforma Couto Ferraz (1854), que tornou obrigatórios os *exames de capacidade* para ingresso no magistério público do Município da Corte. A mudança de perspectiva a que nos referimos diz respeito ao surgimento, ainda que tímido, do vínculo entre professor e matéria de ensino, algo ainda incipiente nas legislações e no Regimento do Colégio, no período. Este vínculo é muito mais perceptível no topo da carreira do que entre aqueles que ocupam a vaga de docente por um curto prazo de tempo. Aliás, a situação de interinidade é recorrente ao longo de toda a documentação estudada. Outra questão que nos chamou atenção diz respeito a gama de categorias docentes que surgem na instituição, ainda que muitas estivessem ausentes do corpo da lei. A pesquisa foi realizada tendo como fontes os documentos encontrados no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, compostos por correspondências trocadas, tanto entre professores e candidatos a professor com o Reitor e deste com Inspetor Geral de Instrução Primária e Secundária da Corte, além das atas de concursos.

Palavra-chave: Colégio Pedro II; Profissão Docente; Concurso Público.

Este trabalho vincula-se a uma pesquisa mais ampla sobre a gênese da construção da identidade profissional de professores secundários no Brasil, financiada pelo CNPq e pela FAPERJ, e adota por objeto de estudo os professores do Colégio Pedro II, tendo como recorte temporal o período compreendido entre os anos de 1838 e 1857⁸³.

⁸¹ PUC-Rio

⁸² Doutorando – PUC-Rio

NOTAS:

⁸³ O marco terminal escolhido se remete ao novo regulamento para o Colégio de Pedro II, aprovado através do Decreto nº 2006, de 24/10/1857, que alterou o Regulamento de 1855, elaborado em conformidade com a reforma do ensino primário e secundário da Corte, de 1854 (Reforma Couto Ferraz).

Aqui nossa proposta é nos debruçarmos sobre os primeiros concursos realizados para a contratação de professores do Colégio Pedro II, atendendo à determinação estabelecida pela Reforma Couto Ferraz (1854), que tornou obrigatórios os *exames de capacidade* para ingresso no magistério público do Município da Corte.

Como vem sendo recorrente em nossa produção⁸⁴, ratificamos que a realização de concursos constitui-se um marco importante no processo de profissionalização docente e configurou-se historicamente em um dos primeiros mecanismos utilizados pelo Estado para certificação dos professores.

Com isso, tentamos identificar e analisar quais foram as modificações introduzidas com o novo modo de seleção dos professores do Colégio, passando da nomeação imperial ao concurso público.

A Geração dos Notáveis (1838-47).

De acordo com o primeiro Regulamento datado de 31 de janeiro de 1838, os professores do Colégio Pedro II seriam nomeados pelo Governo, dando-se prioridade para os funcionários do Colégio que se achassem habilitados para o magistério. Sem que se explicitasse o que seria considerado como tal habilitação.

Como inexistiam instituições de formação de professores para o ensino secundário, importa identificar as qualificações consideradas quando da contratação destes professores. Através das apreciações feitas nos documentos consultados, identificamos algumas categorias: formação intelectual de destaque; prestígio junto à elite intelectual brasileira; e possuir ligações com o mundo europeu civilizado, seja por nascimento ou pela via da instrução.

Esta primeira geração foi composta por um grupo de 51 docentes, divididos em duas categorias: Professores (42) e Mestres (9). Todos nomeados no período entre 1838 e 1856⁸⁵. Sua identificação é sempre imprecisa, pois, há nomes que aparecem em algumas listas e desaparecem em outras.

Ainda segundo este primeiro Regulamento, haveria ainda no Colégio a classe de substitutos, limitado ao número de três, com dupla competência: a) substituir ao professor no caso de falta ou impedimento; b) ensinar nas aulas que forem subdividas, por causa do grande número de alunos.

Este regulamento estabelecia, inclusive, que os substitutos enquanto não estivessem exercendo o magistério, serviriam de inspetores de alunos. Vale considerar ainda, que aos próprios inspetores, em caso de necessidade, poderia ser confiada a substituição de um professor, desde que tivessem a devida habilitação.

A Novidade de 1847 – A Seleção do Dr. João Baptista Calógeras.

Em um primeiro momento, situamos uma primeira geração de professores do referido colégio do momento de sua criação até o ano de 1847, uma vez que encontramos em uma fonte específica, o livro de memória escrito por Doria (1997), a menção da realização de um primeiro concurso para professores no Colégio.

⁸⁴ Ver (Mendonça et. al, 2012) e (Mendonça et al, 2013).

⁸⁵ Para chegarmos aos nomes, utilizamos como principais fontes o Primeiro Livro de Empregados, o Livro de Assentamento dos Professores (1852-56) e o Anuário Nº XV, encontrados no Núcleo de Documentação e Memória (NUDOM) do Colégio Pedro II. Nessa terceira fonte documental encontra-se publicada a relação dos professores, subdivididos nas categorias que foram criadas pelas diversas reformas de ensino que impactaram o Colégio ao longo da história. (Mendonça, et al, 2002: 8).

Todavia, essa limitação vem nos parecendo problemática, uma vez que foi a única seleção por concurso do período e esta se deu por prova de títulos.

Embora não tenha sido propriamente um concurso de prova, haja vista que ele se caracterizou pelo envio de cinco requerimentos relativos aos candidatos que pleiteavam a vaga, esta seleção apresentou-se como um outro modo de selecionar professores para a instituição, como se vê no deferimento do Reitor Dr. Joaquim Caetano, que sendo a favor de um dos candidatos, o Dr. João Baptista Calógeras, destacou o domínio das línguas e literaturas, grega, latina, francesa, inglesa e italiana, além de qualidades individuais como “grande cabeça filosófica” e eloquência, e ainda, o fato do candidato ter estudado fora do país, tendo passado dois anos em Bologna e nove em Paris.

Ainda que os outros quatro candidatos tivessem domínio de pelo menos uma língua estrangeira e fossem quase todos com formação universitária, e no exterior, o que realmente parece ter pesado a favor de Calógeras foi sua aplicação, com muito mérito, ao estudo da História, cadeira que se encontrava em disputa.

Como se vê, apesar de não se configurar como um concurso de prova, esta seleção significa uma mudança de perspectiva frente às aquelas seleções do corpo docente entre os anos de 1830-40. No período inicial, o recrutamento dos professores foi feito via nomeação do Governo Imperial, sem que houvesse qualquer citação do que consistiria ser uma habilitação para o exercício do magistério no Colégio. Algo que se começava a se desenhar neste momento, pela vinculação da escolha do candidato a dedicação à cadeira em disputa.

Sobre este primeiro concurso para seleção de professores do Colégio, dois fatos chamam a atenção. O primeiro diz respeito ao breve período de tempo em que o Dr. Calógeras lecionou na instituição, de julho de 1847, quando entra em exercício, até o mês de outubro, ainda que sua demissão a pedido tenha sido concedida em fim de agosto.

O segundo fato diz respeito ao número de professores que após este período continuaram a ingressar na instituição na condição de professor interino, ao todo treze professores⁸⁶, incluindo o Dr. Joaquim Manoel de Macedo que o substituiu, ficando de 1849 até 1951 lecionando História do Brasil.

A Geração dos concursos – Os primeiros concursos para repetidores e professores.

Via descrição do perfil do candidato Calógeras, selecionado no concurso de 1847, nós podemos ver uma noção de habilitação começando a se desenhar, mas que as legislações posteriores tentariam deixar mais claras.

Em 1854, o Decreto-Lei n. 1331 de 17 de fevereiro, que institui a Reforma Couto Ferraz, regulamentou a instrução primária e secundária do Município da Corte e estabeleceu os *exames de capacidade* para o magistério, como uma das condições para o exercício da docência pública na Corte.

Os *exames de capacidade* apareciam, no decreto, como uma terceira exigência para o exercício da docência, depois da maioria legal e da moralidade. Porém, é importante salientar que estes exames

⁸⁶ São eles, Barão de Tautphoeus; Francisco Menezes de Paula; Guilherme Fairfax Norris; Joaquim Pinto Brasil, José A. Garcia Ximenes; Antonio de Castro Lopes; Antonio Gonçalves Dias; Joaquim Manoel de Macedo; Frei José de Santa Maria Amaral; Antônio Francisco da Gama; Fernando Francisco Lessa; Frei Camilo Montserrate; e Jorge Gade.

passaram a ser solicitado pelo Estado Português, quando este tomou para si a organização dos *Estudos Menores*, até então sob o comando da Companhia de Jesus.

Orientado pela ideia de que oferecer educação gratuita era um dever do Estado, a Reforma Pombalina (1759-1822) instituiu o concurso público como a forma de seleção de professores para aulas régias oferecidas na metrópole e nas colônias. Contudo, Fachada (2011) afirma que embora houvessem pedidos de candidatos para a dispensa de tais exames, na documentação pesquisada, tanto no Brasil, como em Portugal, a autora não encontrou nenhum deferimento a respeito destes pedidos, o que demonstra uma intransigência da Coroa Portuguesa para tal dispensa.

Tal exame consistia na realização de duas provas, sendo uma escrita e outra oral, que sob a presidência do Inspetor Geral e mais dois examinadores nomeados pelo Governo, deveriam versar sobre as matérias do ensino respectivo, mas também sobre o *systema prático* e *método de ensino*, em conformidade com as instruções do Inspetor Geral.

Em concordância com essa determinação, o Novo Regulamento do Colégio Imperial de Pedro II, aprovado por meio do Decreto n. 1556, de 17/02/1855, estabelecia em seu artigo 21, que o provimento das cadeiras que se achassem vagas viria a ser ocupado mediante aprovação do professor em concurso, embora ainda deixasse brechas para a indicação pelo Governo de um professor interino até o efetivo provimento das vagas.

Valeria, portanto, acompanhar agora os primeiros concursos para professores do Colégio Pedro II, após a aprovação da Reforma Couto Ferraz (1854) e do Novo Regulamento do Colégio Pedro II (1855), que instituem o concurso público de provas respectivamente, no Município da Corte e no referido Colégio.

A despeito da profissionalização dos professores, Julia (2001) afirma que lhe parece de fundamental importância estudar como e sobre quais critérios os professores foram recrutados, quais os saberes e o *habitus* requeridos de um futuro professor a fim de se medir quais as heranças e modificações que se operam no decorrer das gerações.

Julia (ibid.) defende a ideia de duas etapas no processo da passagem do exercício do magistério de um controle dos locais, religiosos, para uma atividade mais autônoma, sob a influência do Estado. Especificamente sobre a segunda etapa, este autor assevera que a passagem de uma seleção discricionária para uma seleção via exame ou concurso,

Introduz uma visibilidade que repousa sobre provas escritas e orais codificadas; o exame ou o concurso definem, tanto na forma das provas como nos conteúdos dos saberes propostos aos candidatos, a base mínima de uma cultura profissional a se possuir. Não será mais possível, daqui por diante, eliminar um candidato, senão com provas ostensivas de incompetência relativa às próprias provas e não mais simples suspeitas (ibid., p. 30).

Sugere ainda, ao ater-se a esse momento específico da seleção de professores e levar em consideração três termos: “A evolução dos autores no que se refere ao programa dos exames e dos concursos (...), as performances realizadas pelos candidatos e o relatório das bancas, que prestam conta das expectativas e dos desejos – satisfeitos ou não – dos examinadores” (ibid., p. 31).

Uma nova classe, os repetidores.

Com o Regulamento de 1855, cria-se a classe dos *repetidores* no Colégio, cujas atribuições vão além da mera substituição dos professores efetivos. Os repetidores deveriam auxiliar e dirigir os estudos, particularmente, dos alunos internos, embora os meio-pensionistas⁸⁷ – alunos que permaneciam o dia todo no Colégio – também tivessem direito a esse apoio.

A mais significativa inovação que consideramos tem a ver não só com o fato de que se prevê a realização de concurso para o acesso ao cargo de *repetidor*, tal como passa a acontecer com os professores, mas com a ideia de que os repetidores ficam vinculados a um restrito grupo de matérias de ensino⁸⁸, denominado de *seção*. Este fato significa uma importante mudança de perspectiva frente à lógica de vinculação dos professores ao Colégio, na geração dos professores de 1838.

Estes professores foram nomeados primeiro para o Colégio, sem designação de cadeira, para, em seguida, serem alocados em uma cadeira específica, da qual se tornariam donos. Porém, estas apenas seriam cursadas no fim dos estudos no Colégio, uma vez que estas se encontravam nas últimas classes. Dessa forma, os professores que iniciaram as atividades docentes neste ano, atuaram interinamente em cadeiras para as quais, não havia professor designado como efetivo.

Defendemos a hipótese de que o ingresso como repetidor passa a ser outra modalidade de acesso ao magistério do Colégio, configurando-se uma espécie de carreira, já que nos concursos para professores, em igualdade de condições entre os candidatos, era dada preferência aos repetidores. Estes se afastam cada vez mais do papel dúbio de inspetores e professores, que ao longo do tempo foi marcando a presença dos substitutos nos quadros da instituição, para se afirmar como uma categoria especificamente docente.

A partir do ano de 1855, encontramos indícios da presença do preenchimento das vagas de repetidor. O livro de assentamento de professores (1852-1856), localizado no Arquivo Nacional (RJ), registra a entrada de três repetidores, já vinculados ao seu grupo de matérias.

O primeiro registro é o do professor Manoel Buarque de Macedo Lima, repetidor da cadeira de Matemáticas. Consta neste livro, que por meio de aviso fora nomeado em 06/08/1855, tendo entrado em exercício, no mesmo dia.

Há também o registro do repetidor das cadeiras de Filosofia e Retórica, José Manoel Correia, cuja nomeação fora registrada em 07/03/1856. É interessante observar que em abril de 1848 há a separação de Filosofia e Retórica em duas cadeiras distintas, ocupadas pelo Dr. Francisco Menezes de Paula e Joaquim Pinto Brasil, a partir de maio, respectivamente.

O terceiro registro é do repetidor de Inglês e Francês, José Luiz Kraling, nomeado por aviso de 12/02/1856, mas que entra em exercício apenas no dia 07/03/1856.

Porém, alguns documentos encontrados no Arquivo Geral da Cidade problematizam estas datas. O primeiro documento que faz referência ao concurso dos repetidores foi assinado por José Manoel Garcia, repetidor *interino* da mesma cadeira, datado de 07 de março de 1857, e solicitava ao Conselheiro Inspetor Geral da Instrução Pública Primária e Secundária no Município da Corte a sua inscrição no concurso. Consta ainda

⁸⁷ O Estatuto de 1855 estabelece quatro categorias de alunos do Colégio: os pensionistas de 1ª classe, os de 2ª classe, os meio-pensionistas e os alunos externos. Estes últimos teriam direito exclusivamente às explicações dos professores.

⁸⁸ A saber: Grego/alemão; Latim; Ciências Naturais; Matemáticas; Francês/Inglês; e Filosofia/Retórica.

nesse documento, outra assinatura com a data de 21 de julho do mesmo ano, onde Garcia dá ciência do recebimento da documentação que instruiu a sua petição.

Foi ainda no Arquivo Geral da Cidade que encontramos outro documento endereçado à Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte e datado de 23 de março de 1857, assinado pelo Secretário Theophilo das Neves Leão. Nele constam os nomes dos candidatos a cada uma das seis vagas, referentes ao conjunto de matérias colocadas em concurso, a saber:

Francês: Joao Luiz Kraling

Inglês: Simão Pereira de Moraes Abunayuba

Alemão: Guilherme Barão Von Pfuhl

Grego: Jose Augusto Pereira Lima

Filosofia e Retórica: José Manoel Garcia

Ciências Naturais: Guilherme José Teixeira

Chama a atenção o número limitado de candidatos inscritos. As razões que levaram a essa pouca procura não foi nos permitido saber. Talvez a explicação possa ser inferida do confronto dos dois documentos citados e localizados em arquivos distintos, não seria forçoso imaginar que o primeiro concurso para repetidores do Colégio Pedro II, fosse apenas para legalizar uma situação que se colocava em desacordo com o Novo Regulamento da Instituição e com a recente Reforma Couto Ferraz.

É correto afirmar que dois dos candidatos aprovados neste concurso já eram funcionários do Colégio: José Manoel Garcia, como se vê no requerimento enviado ao Conselheiro, onde o próprio chama atenção para sua presença no quadro docente, ainda que interinamente. O outro é o candidato de inglês/francês João Luiz Kraling, que segundo pôde se observar era repetidor interino destas cadeiras, no Colégio, desde o ano anterior.

Professores.

No nosso processo de organização, classificação e análise dos documentos que compõem o corpus documental a respeito dos primeiros concursos, encontramos todo o processo para o preenchimento da vaga de professor efetivo da Cadeira de Retórica (1857).

No dia 28 de julho de 1857, o Reitor Antônio da Costa Pinto encaminha ao Inspetor Geral Interino de Instrução Pública Primária e Secundária do Município da Corte, Dr. Manoel Pacheco da Silva, ofício em que comunica a ausência do professor de Retórica o Dr. Francisco de Paula Menezes por motivo de doença e comunica ter feito a substituição do mesmo pelo repetidor interino, José Manoel Garcia.

Neste mesmo ofício, o Reitor comunica ter encaminhado ao professor Dr. Francisco de Paula Menezes o pedido para que o mesmo declarasse por quanto tempo ficaria impedido de comparecer ao Colégio em razão de sua doença. Resposta que só retornará no dia 03 de agosto, com a alegação de que o impedimento se prologaria por mais dois meses.

No dia 31 de julho, o Reitor encaminha outro ofício ao Inspetor Geral Interino comunicando-lhe que vencido quinze dias que o repetidor de Retórica encontrava-se substituindo o professor desta mesma matéria,

solicita que o Inspetor proponha outro substituto para o período que perdurar a enfermidade daquele professor.

A resposta chega no dia 1º de agosto, nela o Inspetor Geral Interino, Dr. Manoel Pacheco da Silva, indica o Cônego Dr. Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, alegando que o mesmo é o professor da mesma matéria no Seminário São José e ainda atuou diversas vezes como examinador nos exames da matéria, convidado por aquela inspetoria.

Dando cumprimento ao que me determina a V. Ex.^a em seu ofício de ontem, tenho a honra de indicar para substituir o professor de Retorica deste Colégio, Dr. Francisco de Paula Menezes, durante sua enfermidade, o Cônego Dr. Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, Professor da mesma matéria no Seminário São José, e que diversas vezes tem sido convidado por essa inspetoria para examinador.

Deus Guarde a V. Ex.^a.

Colégio de Pedro Segundo, 5 de Agosto de 1857 (LIVRO DE CORRESPONDENCIA, 1857, p. 135)

A este respeito, a rotina do Colégio aparenta seguir normalmente até que no dia 10 de setembro, o ofício do Reitor dirigido ao Inspetor Geral Interino, solicita o cancelamento das aulas no dia seguinte, em razão do falecimento do Dr. Francisco de Paula Menezes.

Escreve o Reitor,

Tendo falecido o professor de Retorica deste colégio, Dr. Francisco de Paula Menezes, peço permissão a V. Ex.^a para se interromper a aula amanhã, afim de que possa os professores assistir em comprovação ao funeral de tão distinto professor (Ibid., 1857: 149).

Não obtivemos a resposta do Dr. Manoel Pacheco da Silva, mas é no dia 14 de setembro que começa a disputa pela vaga aberta pelo falecimento do efetivo da cadeira. Neste ofício, o Reitor pede ao Inspetor Geral Interino que se pronuncie sobre a permanência do Cônego Dr. Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro na vaga que ocupa em razão da ausência do professor Dr. Francisco de Paula Menezes.

Mais uma vez não encontramos resposta do Inspetor Geral Interino, mas sim o pedido do Cônego Dr. Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro para ser inscrito no concurso aberto para a cadeira de Retórica, encaminhado ao Inspetor Geral Interino,

Senhor

Diz o Conego Doutor Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro que tendo sido convidado por diversas vezes pelo Governo de V. M. I. para examinador de Retorica, como prova pelos documentos juntos e estando atualmente na regência interina da cadeira de Eloquência no Imperial Colégio de Pedro Segundo, pensa o suplicante achar-se no caso de merecer a graça a que se refere o artigo 101 do Regulamento de 17 de fevereiro de 1854: portanto

Pede a V. M. I se digne dispensar-lhe do exame de habilitação, afim de que poder se por à cadeira que ora se acha em concurso: pelo que

Rio de Janeiro 25 de setembro de 1857

Cônego Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro (Ibid. 1857, p. 158).

Como se vê, no requerimento, o mesmo usa como argumento a seu favor os convites várias vezes feito pela Inspeção Geral para servir de examinador, e anexa os mesmos como prova dos convites feitos, sendo 1 deles em 1855, 2 em 1856 e mais 2 no início de 1857. Em razão dos convites feitos, pede o suplicante a dispensa do exame de habilitação.

Nos concursos que vieram depois, com as mais diversas alegações, tais como exercício no magistério público, ser interino no próprio Colégio Pedro II, entre outros, também tiveram candidatos solicitando a dispensa do exame de habilitação.

Em ofício do dia 10 de outubro, encaminhado ao Inspetor Geral Interino, o candidato após mencionar a sua dispensa pede a sua inscrição no concurso para professor de Retórica do Colégio Pedro II, como se lê abaixo,

Ilmo. Exmo. Conselheiro de Estado Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária

Diz o Cônego Doutor Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, que havendo sido dispensado por um aviso da secretaria de Estado dos Negócios Interiores do Império do exame de habilitação exigido pelo artigo 101 do Regulamento de 17 de fevereiro de 1854, e achando-se habilitado, como mostra pelos documentos juntos, deseja ser admitido ao concurso da cadeira de Retórica do Imperial Colégio de Pedro Segundo, mas como para esse fim necessita despacho por isso:

Pede a V. Ex.^a se sirva de deferir-lhe benignamente, pelo que:

Rio de Janeiro, 10 de outubro de 1857.

Cônego Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro (Ibid. Ibid., p. 174).

Os documentos anexados são a certidão de nascimento, o atestado de idoneidade moral e a carta de referência expedida direção do Seminário São José,

Atestamos que o Ilmo. e Exmo. Senhor Cônego Dr. Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, professor de Retórica e Poética no Episcopal Seminário de S. Jose desta Corte, ai exerce a sete anos o seu magistério com o talento, capacidade e solida instrução, que todos reconhecem nele. E assíduo nas suas funções, de um zelo extremoso pela instrução e progresso da juventude e goza de estima e respeito geral. Tem prestado serviços ao Bispado sempre pronto a aceitar e cumprir exatamente as comissões de que o temos por vezes encarregado. Tão excelentes qualidades da digna pessoa, a quem nos referimos são realçadas por um comportamento, que conhecemos de perto, religioso, moral e civil, irrepreensível em todo o sentido.

Palácio da Conceição, 23 de setembro de 1857. (Ibid. Ibid., p. 179)

Os artigos 12 a 15, 17 e 18 do Capítulo I do Decreto de 1857 tratarão dos documentos exigidos para o ingresso em concurso público. Para além do exame de habilitação já citado neste artigo, fica determinado que a prova de maioridade seja dada via certidão de nascimento e as provas de idoneidade moral sejam conseguidas mediante a apresentação da folha corrida dos lugares onde haja residido o candidato nos últimos três anos e atestações dos respectivos párcos.

A apresentação da documentação por parte do Cônego Dr. Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro inclui também dados de seu exercício profissional, sendo ela que abre a sua apresentação, deixando em segundo plano o seu “comportamento religioso, moral e civil”.

Um segundo requerimento candidatando-se à vaga foi encontrado, apresentado pelo Bacharel Baptista Caetano de Almeida Nogueira,

Senhor,

Baptista Caetano de Almeida Nogueira desejando ser admitido ao concurso da cadeira de Retorica do Imperial Colégio de Pedro Segundo, que se acha vaga, vem com os documentos juntos pedir a sua inscrição, além de sua carta de Bacharel em Matemáticas, apresenta o suplicante atestados que abonam a sua aplicação a estudos literários, visto não ter o suplicante recebido ainda as certidões que mandou tirar em São Paulo, de ter frequentado regularmente as aulas de Retórica, preparatória a faculdade de direito, antes de se ter matriculado no 1º ano da mesma faculdade. Estando a encetar-se a inscrição, julgou o suplicante dever apresentar o requerimento para ser admitido a ela, independentemente das certidões do exame de Retorica, e da frequência anteriormente da respectiva aula, visto que em todo o caso tem o suplicante de passar pela prova do concurso na qual deve justificar o que alega, e por isso:

Pede à V. Ex. haja por bem mandar que o suplicante seja inscrito:

Rio de Janeiro, 15 de outubro de 1857.

Baptista Caetano de Almeida Nogueira. (Ibid., ibid. p, 181)

Em anexo a este requerimento, segue outro solicitando a extensão de prazo para o candidato enviar a sua folha corrida. Sem encontrar resposta para o mesmo, temos a certeza de que lhe foi concedida o aumento de prazo por sua menção na ata do concurso no dia do exame. Onde também descobrimos que mais dois candidatos realizaram a seleção, são eles: Antônio Marciano da Silva Pinto e Padre Dr. Patrício Muniz.

Realizado no dia 29 de outubro, a seleção teve início às dez horas, na sala das audiências da Secretaria de Estado dos Negócios do Império, presidindo a comissão de exames esteve presente o Inspetor Geral, Eusébio de Queiroz Coutinho Mattoso Camara, acompanhado pelo Frei José de Santa Maria Amaral⁸⁹ e o Dr. Antônio Ferreira Pinto, nomeados pelo governo para fazerem parte da comissão de julgamento do concurso de Retórica. Na mesma sessão realizou-se o exame para o magistério particular de Língua Italiana, tendo como examinadores os Doutores Luiz Vicente Simoni⁹⁰ e Joaquim Marcus de Almeida, do único candidato escrito Simão Pereira.

Após ter sido feita a chamada dos candidatos à cadeira de Retórica, um deles realizou o sorteio do ponto da prova, o número 8, que no programa do Colégio Pedro II correspondia à questão: *quais são as principais figuras de pensamento e de palavra?*

Aos candidatos foi concedido o prazo de duas horas para a realização da prova. Enquanto escreviam sobre a questão, às dez e meia foi sorteado o ponto número 3 para o candidato à cadeira de Italiano e a ele foi dado o tempo “que lhe parece suficiente” (ibid., p. 193). Findada a parte escrita, teve início a prova oral e após esta foi iniciada a conferência a cerca do merecimento e capacidade do candidato. Ao final, a banca decide pela aprovação do candidato.

Findada a seleção do candidato à cadeira de Italiano, manda o presidente que se inicie a parte oral dos candidatos à cadeira de Retórica, então são chamados os candidatos um a um, na seguinte ordem: Antônio

⁸⁹ Monge Beneditino, Frei Amaral ingressou no Colégio Pedro II, em 1849, tendo lecionado Filosofia e Latim interinamente.

⁹⁰ Italiano de nascimento, o Dr. Simoni ingressou no Colégio Pedro II por decreto de 12/06/1855, lecionando Italiano.

Marciano da Silva Pinto, Dr. Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro; Dr. Patrício Muniz; e Bacharel Baptista Caetano de Almeida Nogueira. Foi marcado para cada candidato três quartos de hora de sabatina sobre as “diversas questões do objeto do concurso” (ibid., p. 194), mas o seu conteúdo não é relatado na mesma. Acreditamos que neste momento fosse tomado dos candidatos questões referente ao sistema prático e método de ensino, pois constam na regulamentação de 1855.

Ao término da prova oral, a comissão é convidada, pelo presidente, a conferenciar sobre o “merecimento comparativo dos quatro candidatos”, via análise das provas orais e escritas, e decidem que os quatro se encontram habilitados para o magistério. Já quanto ao “merecimento relativo”, afirmam,

Quanto ao merecimento relativo é de parecer que as provas de padre Patrício Muniz são superiores as do Bel. Baptista Caetano, sem, todavia a colocarem em primeiro lugar, pois esta caberia a quaisquer dos outros dois candidatos e a este respeito a comissão se vê embaraçada, por quanto Côn. Dr. Pinheiro e Sr. Pontes se mostraram iguais habilitações e aptidão para o ensino de Retórica, como porém a lei ordena que se digne qual o candidato que deva ocupar o 1º lugar, a comissão tem forçosamente de atender ao merecimento do Sr. Cônego como escritor e orador sagrado e ao bom conceito literário de que geralmente goza e por isso o coloca em primeiro lugar, ficando os demais candidatos na ordem que se segue: Antonio Marciano, Patricio Muniz e Baptista Caetano.

Nada mais havendo a tratar o Senhor Presidente levanta a conferencia às 2 horas e um quarto.

Sala de exames na Secretaria de Estado dos Negócios do Império em 29 de Outubro de 1857. (idem; 194-195)

Ao voltarmos mais detalhadamente para os trechos dos ofícios encaminhados a respeito das qualidades profissionais de Joaquim Caetano percebemos aquilo que ganha relevo na (auto) defesa do candidato: a relação com a cadeira que se achava em concurso.

O primeiro trecho destacado é o a indicação do candidato pelo Inspetor Geral Interino quando responde a uma solicitação do Reitor, a respeito da vaga deixada pela ausência por motivo de doença de Francisco Menezes de Paula e a impossibilidade de o repetidor interino continuar a substituí-lo. Destaca o Inspetor, “o Cônego Dr. Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, Professor da mesma matéria no Seminário São José, e que diversas vezes tem sido convidado por essa inspetoria para examinador”.

Este ofício inaugura na trajetória de Dr. Joaquim Caetano o apelo de sua ligação com a cadeira, marcada tanto pelo exercício do magistério, como pelos convites para examinador dos exames de Retórica, entre 1855-57. Como no caso de Calógeras há o apelo à forte relação com a matéria, sendo que no caso do Dr. Caetano, ela passa pelo exercício docente, enquanto que no de João Calógeras, passa pelo estudo com muito mérito da disciplina.

O argumento que funcionou para sua entrada como substituto da cadeira, foi sendo reforçado nos ofícios que se seguiram, como podemos ver naquele que foi enviado pelo agora candidato, quando solicita a sua dispensa no exame de habilitação, diz o mesmo: “que tendo sido convidado por diversas vezes pelo Governo de V. M. I. para examinador de Retorica, (...) e estando atualmente na regência interina da cadeira de Eloquência no Imperial Colégio de Pedro Segundo (...)” achava-se no direito de ser dispensado de tal exame de habilitação.

Com a dispensa concedida, tratou o candidato de apresentar sua prova de idoneidade moral, nela vemos como prova de boa idoneidade o bom exercício da profissão mensurada pelo tempo de magistério no

Seminário de São José, a sólida instrução e o zelo pela educação da juventude, mas também o cumprimento das obrigações a ele delegadas como as comissões. Só então aparece o comportamento irrepreensível.

Ao selecionarmos o que destaca em seu argumento outro candidato, podemos perceber o esforço do mesmo em tentar chamar a atenção para uma suposta relação com a disciplina, afirma o bacharel Baptista Caetano “ter frequentado regularmente as aulas de Retórica, preparatórias à Faculdade de Direito⁹¹, antes de se ter matriculado no 1º ano da mesma faculdade”, embora ainda solicitasse extensão do prazo para que comprovasse sua afirmação, uma vez que tal documentação encontrava-se em São Paulo, afirma ainda este candidato que não via prejuízo em sua matrícula uma vez que seria no exame de concurso que poderia justificar o conhecimento da disciplina, escreveu ele, “em todo o caso tem o suplicante de passar pela prova do concurso na qual deve justificar o que alega”.

Porem no critério de desempate entre dois candidatos, Antônio Marciano e Joaquim Caetano, ambos com igual habilitação para a docência, a comissão, em sua conferência se viu forçosamente obrigada a atender o merecimento de Joaquim Caetano descrito como “escritor e orador sagrado” e com “bom conceito literário”, decorrente de sua formação.

Interessante notar que a formação não foi em nenhum momento um argumento levantado pelo candidato e nem na indicação emitida pelo Inspetor Geral Interino e nem naquela escrita pelo Bispo, Reitor do Seminário de São José.

Afirmar que o candidato já tinha incorporado esta identidade com a disciplina como uma identidade própria é forçoso, haja vista que o mesmo candidato, que como vimos sublinhou tal vínculo durante o processo seletivo, apagou do mesmo a sua passagem anterior pelo quadro de professores do Colégio, como vemos no ofício encaminhado pelo Reitor ao Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte.

Levo ao conhecimento de V. Ex.^a que começou ontem a funcionar como professor suplementar de Historia Moderna do 7º ano, o Cônego Dr. Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro.

Deus Guarde V. Ex.^a

Colégio de Pedro Segundo, 3 de março de 1857.

Considerações Finais.

A situação de *interinidade* é recorrente ao longo de toda a documentação estudada. Pelo que nos pareceu até o momento, ela é uma marca do Colégio Pedro II nas suas primeiras décadas e se apresenta como um modo de organização do corpo docente, desde a sua fundação. Até o momento em que começam os concursos de provas para professores da instituição, localizamos um total de 51 nomes de professores, sendo que alguns deles saem e retornam posteriormente à instituição e muitos ocupam mais de uma cadeira em um determinado momento de sua passagem pelo Colégio.

⁹¹ Refere-se à Faculdade de Direito de São Paulo.

Ainda sobre essa circulação de professores no interior do Colégio, é importante ressaltar que é muito complicado ter uma noção precisa de quantos professores efetivamente passaram pela instituição, isso porque, as listas com os nomes de professores variam muito, algumas são mais completas e detalhadas, outras nem tanto, mas acrescentam outros nomes. Agrava-se ainda a própria circulação dos professores entre as matérias, ora as ocupando efetivamente, ora interinamente. Contudo, o grupo de pesquisa tem se esforçado no sentido de construir uma lista com o máximo de precisão possível.

Acresce-se a essa circulação, a emergência de novas categorias docentes, que estavam ligadas à natureza da substituição e o que nos parece, elas foram uma resposta do cotidiano escolar à necessidade de se fazer frente às excessivas ausências de professores decorrente dos mais diversos motivos: doenças, serviços obrigatórios, desistência da disciplina e pedidos de exoneração.

Uma última questão que precisamos também esclarecer melhor diz respeito à classe de repetidores, cuja relevância se evidencia e que irá permanecer no Colégio por um longo período de tempo.

Até o momento, nos pareceu que a tentativa de vincular o docente a uma cadeira específica, no caso do concurso para professores, e a um grupo restrito de matérias, no caso dos repetidores, seja o efeito mais claro da adoção do concurso como estratégia de seleção professores.

Por outro lado, é interessante perceber um movimento que vem dos candidatos, que tentam ao seu modo também se afirmarem como a melhor opção entre todos os candidatos. Como, no caso ressaltado no artigo, o esforço do Dr. Joaquim Caetano Pinheiro de estabelecer um vínculo forte com a disciplina que se encontra em concurso.

Diferente do concurso de Calógeras, em 1847, quando o que se destacava era sua aplicação ao estudo de História e Geografia, em 1857, o que se destaca são as características mesmas do ofício docente, tal como o zelo pela educação da mocidade, o cumprimento das responsabilidades, a eloquência e o bom conceito literário de que goza o candidato vencedor.

Bibliografia:

ARQUIVO GERAL DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Instrução Pública. Códices 12.2.22; e 10.4.23.

BRASIL. Decreto n. 1331 de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para o ensino primário e secundário do Município da Corte.

CARDOSO, Tereza F. L. A construção da profissão docente no mundo luso-brasileiro a partir dos concursos públicos: In: SIMÕES, Regina H. S; CORREA, Rosa L. T; MENDONÇA, Ana W. P. C. História da Profissão Docente no Brasil. Vitória: EDUFES, 2011. p. 15-36.

Decreto n. 1556, de 17 de fevereiro de 1855. Aprova o novo regulamento do Colégio Pedro II. In: ARQUIVO GERAL DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Instrução Pública. Códice 12.2.22.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas: SBHE/ Autores Associados, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C.; SOARES, Jefferson C. ; LOPES, Ivone G. . A criação do Colégio de Pedro II e seu impacto na constituição do magistério público secundário no Brasil. In: IX Congresso

Luso-Brasileiro de História da Educação. Rituais, Espaços e Patrimónios Escolares. Atas. Lisboa, Portugal: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012, CD-Rom.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C.; SANTOS, Fernando R.; PATROCLO, Luciana B.; SOARES, Renata. Construindo o seu quadro docente: as primeiras gerações de professores do Colégio Pedro II. In: VII Congresso Brasileiro de História da Educação. Atas. Cuiabá, Brasil: UFMT, 2013, CD-Rom.

NOVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: Teoria & Educação. Pannonica, n.4, 1991

As Novas Perspectivas para o Desenvolvimento Profissional Docente

Marielda Pryjma⁹²

Resumo

A formação do professor é tema central deste estudo e foi considerado que: a sua formação profissional do professor deve estar vinculada a uma instituição de ensino; que a mesma depende de um processo de socialização; e que está vinculada a uma reflexão individual. Um simpósio sobre Desenvolvimento Profissional Docente foi criado para a discussão de questões que envolvem o trabalho docente. Painéis e grupos de trabalho com temas sobre “a aprendizagem docente na formação inicial e inserção profissional”, “políticas e processos de avaliação da aprendizagem docente” e “aprendizagem em serviço e desenvolvimento profissional docente” definiram a metodologia do simpósio. As discussões sistematizadas ocorreram nos grupos de trabalho. Participaram desses pesquisadores selecionados previamente e uma discussão, a partir da socialização das suas experiências profissionais, permitiu a proposição de ações a serem realizadas. O presente estudo foi realizado para *analisar os resultados de uma proposta de formação profissional docente, buscando entender como os envolvidos definiram metas a serem realizadas por ele, no contexto de suas práticas profissionais*. A base teórica que fundamentou esta investigação encontrou em Alarcão e Tavares (2013), Cunha (2013), Marcelo e Pryjma (2013) e Vaillant (2013) os argumentos necessários para a análise dos resultados. Este estudo teve apoio nos pressupostos da pesquisa com abordagem qualitativa. A análise de conteúdo permitiu o entendimento dos documentos elaborados pelos participantes. As duas categorias encontradas se referem à *formação profissional* e ao *exercício profissional*. A *formação profissional* revelou que os professores entendem que a formação é o processo de aprendizagem profissional e que possibilita a constituição do sujeito como docente. A categoria *exercício profissional* indica que vários elementos são determinantes para a atuação docente e esta é mais complexa que a aprendizagem profissional. A análise da categoria *formação profissional* indica que: a formação do professor precisa ser revista nos seus princípios curriculares; os saberes da formação inicial não apresentam articulação com os da prática; a organização curricular dificulta a aprendizagem profissional; as críticas ao professor formador revelam desconhecimento sobre os saberes necessários para a formação docente; a aproximação entre as instituições de formação e de atuação é considerada essencial para a constituição profissional. O *exercício profissional* demonstrou preocupação com: os impactos da formação inicial e continuada na prática profissional; a inserção profissional; a proposição de cursos de formação em serviço; os impactos da formação em serviço; a reflexão sobre a ação deve ocorrer; a produção de saberes privilegia áreas distintas de atuação profissional; e as dificuldades e expectativas em relação às condições de trabalho afeta a atuação profissional. As análises finais demonstram que as metas e ações buscam a melhoria da prática profissional e o grupo de professores realizou uma reflexão sobre a ação docente. Todas as metas e ações são viáveis à ação dos professores e esses solicitaram a criação de um espaço de diálogo para que a uma nova prática docente seja exercida, gerando uma melhoria da educação no país.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional – docência – formação.

⁹² Universidade Tecnológica Federal do Paraná, marielda@utfpr.edu.br

Introdução

Normalmente o título de um artigo busca gerar curiosidade para a sua leitura. Quando o termo “novas” foi escolhido, a preocupação pairou sobre a etimologia da palavra e o sentido no contexto profissional docente. Os professores, por via de regra, tem buscado alternativas para a melhoria da sua prática profissional e encontrar um texto que indique que existem novas perspectivas pode gerar um grande estímulo à leitura. Todavia, o termo não foi utilizado em vão, essas perspectivas foram definidas por um grupo de professores que participou de um simpósio internacional sobre desenvolvimento profissional docente realizado em Curitiba em fevereiro de 2013. A dinâmica do simpósio já apresentou originalidade ao disponibilizar tempo e espaço para as discussões que envolvem a profissão docente, mediadas por estudiosos da área que revelam que as ações de formação podem sair da teoria e se tornar uma realidade concreta, tornando esse tempo e espaço um momento ímpar para a troca de experiências entre esses profissionais. Das discussões surgiram a proposição de metas e ações a serem realizadas pela própria equipe de profissionais e interessados na área, para que no segundo simpósio em 2015, os resultados dessas possam ser apresentados como informes de pesquisa e relatos de experiência.

A formação do professor é tema central deste estudo e foi considerado que: a sua formação profissional do professor deve estar vinculada a uma instituição de ensino; que a mesma depende de um processo de socialização; e que está vinculada a uma reflexão individual. O simpósio sobre Desenvolvimento Profissional Docente foi criado para oportunizar o debate de questões que envolvem o trabalho docente. Painéis e grupos de trabalho com tópicos sobre “a aprendizagem docente na formação inicial e inserção profissional”, “políticas e processos de avaliação da aprendizagem docente” e “aprendizagem em serviço e desenvolvimento profissional docente” definiram a metodologia do simpósio. Participaram desses pesquisadores selecionados previamente e as discussões ocorreram nos grupos de trabalho a partir da socialização de experiências profissionais, permitindo a proposição de ações a serem realizadas no campo educacional. A presente investigação foi realizada para *analisar os resultados de uma proposta de formação profissional docente, buscando entender como os envolvidos definiram metas a serem realizadas por eles, no contexto de suas práticas profissionais*. A base teórica que fundamentou esta investigação encontrou em Alarcão e Tavares (2013), Cunha (2013), Marcelo e Pryjma (2013) e Vaillant (2013) os argumentos necessários para a análise dos resultados.

Para tal, esse estudo teve apoio nos pressupostos da pesquisa com abordagem qualitativa por três razões significativas: (a) pela flexibilidade de adaptação ocorrida durante o seu desenvolvimento e à construção do objeto de estudo; (b) pela complexidade do objeto de estudo; (c) por permitir a heterogeneidade dos dados; (d) e pela possibilidade de descrever, em profundidade, os diferentes aspectos da experiência dos professores (PIRES, 2008, p. 90). Os dados foram coletados nos documentos elaborados pelos participantes dos grupos de trabalho que estiveram no simpósio já citado. A análise documental buscou entender os dados contidos no material para organizar os elementos de informação por meio de uma classificação em palavras-chave e ideias (categorias) para conhecer o sentido das mensagens apresentadas pelos sujeitos. Dessa forma, a categorização dos elementos de significados afins contidos nas respostas foi distribuída segundo o objetivo deste estudo, considerando a incidência de informações (análise quantitativa da frequência na totalidade do material) e analisando o detalhadamente o sentido das palavras e das ideias (análise qualitativa dos elementos de significação).

A leitura detalhada dos documentos permitiu agrupar as ideias iniciais e foi elaborado um plano flexível de análise para a elaboração de indicadores que possibilitassem a interpretação final. O processo de julgamento buscou dar um sentido significativo e válido ao resultado, confrontando-os ordenadamente com o material e articulando-os com as dimensões teóricas que sustentaram o estudo. A organização e classificação das ideias ocorreram pelo agrupamento e equivalência dos elementos comuns entre si, condicionando que cada elemento seria considerado em uma única divisão.

Análise e Discussão dos Dados

A exposição dos resultados desta pesquisa foi feita em duas etapas. Primeiramente, a explicação sobre a dinâmica do GT, a caracterização dos sujeitos envolvidos, o processo de trabalho e os temas norteadores das discussões essenciais para o entendimento dos resultados. Este primeiro passo se pautou na análise de conteúdo dos documentos expostos durante o evento. Ressalta-se que a dinâmica de trabalho foi considerada inovadora pelos participantes por criar um espaço para a troca de experiências entre os professores para, a partir delas, construir uma proposta de desenvolvimento profissional possível de ser alcançado pelos envolvidos. Em um segundo momento, a apresentação das metas e ações na sua íntegra, visto que há intencionalidade em sua divulgação para se criar propostas para o desenvolvimento profissional dos professores e que essas sejam socializadas no segundo simpósio, previsto para 2015. Assim, a proposta de formação, elaborada pelos professores, partiu de uma discussão sobre a realidade educacional em que esses estão inseridos e considerou as suas experiências profissionais como ponto de partida.

Cada grupo de trabalho (GT) tinha uma temática definida *a priori* que envolvesse o tema do simpósio. O Grupo de Trabalho 1 tinha como eixo norteador “a aprendizagem docente na formação inicial e inserção profissional”; o Grupo de Trabalho 2 discutiu assuntos relacionados com as “políticas e processos de avaliação da aprendizagem docente”; e o Grupo de Trabalho 3 se envolveu com o tema “aprendizagem em serviço e desenvolvimento profissional docente”. Para cada grupo de trabalho foi realizado paralelamente um painel com a mesma temática que buscou subsidiar, teoricamente, as discussões dos grupos. O tempo destinado para os trabalhos foi de seis horas, além do tempo para a apresentação e socialização das discussões em plenária.

Participaram do simpósio 506 profissionais da área de educação, sendo que deles 90 estiveram envolvidos diretamente com os grupos de trabalho. No GT 1 tinham 36 inscritos, 19 no GT 2 e 36 no GT 3 representando 12 instituições federais (universidades e institutos), 8 particulares, 5 universidades estaduais, 1 municipal, 1 universidade estrangeira e as secretarias de estado (Paraná) e município da educação (Curitiba). Os coordenadores dos grupos de trabalho são professores pesquisadores da área de formação de professores e são oriundos de universidades estrangeiras (Universidade do Porto – Portugal, Universidade de Sevilha – Espanha e Universidade ORT – Uruguai). Já os mediadores são professores também pesquisadores da área e vinculados à universidade que sediou o evento. Os demais participantes, 406, participaram dos painéis e tiveram suas ideias apresentadas e socializadas nos momentos de discussão após cada painel.

A análise dos documentos produzidos pelos grupos de trabalho possibilitou entender o processo utilizado para a definição das metas e ações a serem realizadas durante o próximo biênio. As discussões iniciais

envolveram temas como: (a) o processo de ensino e aprendizagem; (b) as tecnologias de aprendizagem; (c) as políticas educativas; (d) a formação docente; (e) gestão do sistema educativo; (f) os programas de inserção profissional; (g) a organização curricular; (h) as políticas de formação inicial; (i) o acompanhamento da inserção profissional; (j) o professor formador; (k) a atuação profissional; (l) a construção de saberes sobre o fazer docente; (m) a relação entre o estágio e o trabalho; (n) e ausência de espaço para discussões sobre o estágio para a docência.

Das discussões realizadas pelos GTs surgiram metas e ações, foi produzido um documento e esse foi socializado e disponibilizado para todos os participantes do simpósio. Desse documento emergiram duas categorias centrais após a sua análise: *formação profissional* e *exercício profissional*.

A *formação profissional* revelou que os professores entendem que a formação é o processo de aprendizagem profissional que possibilita a constituição do sujeito como docente. Dessa categoria surgiram as seguintes subcategorias: organização curricular; professor formador; relação escola-universidade.

Sobre *organização curricular* foi indicado que a formação do professor precisa ser verificada nos seus princípios curriculares, visto que essa nos cursos de formação de professores é a responsável pela aprendizagem profissional, podendo ser dificultada ou facilitada de acordo com os seus propósitos. Os participantes defenderam a ideia de um currículo que ultrapassasse o conjunto de disciplinas de um curso de formação de professores, eles solicitaram um currículo formador, concordando que esse deve atender às necessidades dos futuros professores e privilegiar os seus contextos de vida, demonstrando maior flexibilidade dos conteúdos e dos processos e estratégias de formação (TAVARES, 2003). Nesse sentido, um currículo genuinamente formador passa, necessariamente, pela qualificação profissional, de forma que os sujeitos se desenvolvam como cidadãos competentes e autônomos para atuar em uma sociedade complexa, dinâmica e em contínua transformação e evolução” (MORENO; BRAVO, 2011).

O olhar do grupo esteve direcionado para uma formação que acolhesse as diferentes necessidades dos futuros professores, os níveis de ensino e área do conhecimento que irão atuar e revelando situações que facilitam e dificultam a prática docente. Dentre essas, o grupo recomenda que a prática docente, enquanto componente curricular da formação profissional do professor, precisa desenvolver competências práticas para um bom desempenho inerente à atuação profissional que vise a “conscientização dos problemas, a busca interativa de soluções e o desenvolvimento de uma cultura, partilhada, de formação” (ALARCÃO; TAVARES, 2013, p. 58).

As políticas de incentivo à docência foram citadas como oportunidades de aprendizagem profissional e o contato com as diferentes situações de atuação (prática docente). Ao ver do grupo, o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), o PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) e o PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional) representam tais políticas e essas contribuem para enriquecer a organização curricular dos cursos de formação. Ressalta-se que a legislação brasileira possibilita que as instituições de educação superior (IES) elaborem, aprovem, execute os seus projetos educativos, bem como definam as suas normas de organização e funcionamento dos cursos. Isto poderia significar, simplificando, que as IES tem autonomia para definir o perfil do professor a ser formado.

Já a *relação escola-universidade* revela que a aproximação entre as instituições de formação e de atuação é considerada essencial para a constituição profissional. A escola e a universidade têm papéis determinantes para o sucesso da formação e inserção profissional, os futuros professores devem entender

que existem aproximações entre a teoria estudada e a atuação prática na escola. Os programas de incentivo à docência, citados anteriormente, são exemplos concretos da necessidade dessa aproximação e complementam as ideias apresentadas nessa subcategoria.

Em relação ao *professor formador*, foi apresentado que os saberes da formação inicial não apresentam articulação com os da prática e as críticas ao professor formador demonstram que ele desconhece os saberes necessários para a formação docente. A compreensão conceitual sobre esses saberes foram embasados no princípio de que o professor deve *saber fazer e saber justificar porque faz*, no sentido de que a prática produz saberes sobre como fazer, contudo somente a teoria possibilita entender o porque se faz (CUNHA, 2013, p. 263).

Na formação de professores o papel do professor formador é essencial e as suas práticas, inevitavelmente, são seguidas como “modelos” pelos professores em formação. “Se uma boa parte dos processos usados nas disciplinas dos cursos de formação de professores podem ser sintetizadas na fórmula *aulas expositivas + testes*, ou na versão melhorada, *aulas expositivas com diálogo + testes e trabalho final* é natural que os futuros professores considerem estes métodos como os métodos naturais de ensinar” (FORMOSINHO, 2009, p. 103). As críticas ao professor formador serão positivas se ele assumir o seu papel de formador, isto é responsável pela profissionalização do futuro professor independente da disciplina em que atua. Formador é formador, é o profissional que profissionaliza o professor, quer no contexto da didática, do currículo, da prática docente ou qualquer outra área.

A categoria *exercício profissional* indica que vários elementos são determinantes para a atuação docente e esta é mais complexa que a aprendizagem profissional. As subcategorias advindas dessa reforçam o princípio da *reflexão sobre a ação*; da *atuação profissional* e dos *processos de formação*.

A *reflexão sobre a ação* deve ocorrer para a produção de saberes que privilegiam áreas distintas de atuação profissional. “A intencionalidade da reflexão sobre a prática se insere na concepção de que o professor deve se preocupar em analisar os problemas internos da sala de aula e, principalmente, em todos os elementos externos que compõem a sua prática profissional” (MARCELO; PRYJMA, 2013, p. 42). Ao analisar os problemas da prática docente em um processo contínuo, articulando teoria e prática, o professor torna-se reflexivo, pois ilumina a prática com teorias construídas e sistematizadas, clarificando a complexidade da realidade social e educacional em que vive, aprimorando permanentemente a sua formação.

Os *processos de formação* demonstrou preocupação com os impactos da formação inicial e continuada na prática profissional. No ponto de vista dos envolvidos, as instituições formadoras devem instigar a formação de investigadores que solucionem os problemas profissionais e que gere um perfil profissional autônomo, aspecto que se traduz em competência e atitude necessária para o contexto profissional e organizacional.

Cunha (2013) indica algumas alternativas para a formação em serviço, como oficinas, cursos para os professores iniciantes, uso dos encontros pedagógicos para o relato de experiências docentes acompanhados de processos reflexivos sobre essa prática, grupos operativos sobre formação, minimizando as dificuldades advindas da atuação profissional.

A proposição de cursos de formação em serviço indicada pelos envolvidos no simpósio revela articulação com o que tem ocorrido em nível internacional. Algumas iniciativas de formação em serviço na América Latina, que defendem que o professor aprende na prática, de forma colaborativa com outros professores,

por meio de ações orientadas oferecidas aos professores, como oficinas de atualização, cursos presenciais, atividades de autoaprendizagem e assessoramento especializado (VAILLANT, 2013), condizem com o resultado das discussões do GT.

Os impactos da formação em serviço, indicados pelo GT, revelam que a preparação do professor depende da construção de novos conhecimentos, caminhos e práticas docentes que tenham significado para a sua atuação profissional.

A *atuação profissional* demonstra preocupação com a inserção à carreira e ao desempenho profissional. O trabalho do professor deve ser entendido como um trabalho intelectual que é desenvolvido por meio de um conhecimento sobre o ensino e que, através da investigação, indaga a sua própria concepção e critérios educativos, explorando seu significado e sua versão prática (BORGES, 2005, p. 208).

As dificuldades e expectativas em relação às condições de trabalho afetam a atuação profissional. O fato de o grupo questionar o papel profissional e as condições de trabalho confirma que a perspectiva social da profissão a coloca em uma situação de desvalorização, contudo é nessa situação que a voz dos professores é imprescindível para demonstrar para a sociedade que o desenvolvimento profissional se faz necessário para que a qualidade do ensino se eleve.

A definição das metas foi resultado de um debate articulado entre os profissionais participantes do simpósio e as ações se converteram em inúmeros problemas de pesquisa, estimulando a realização de investigações, já que diversas propostas de formação e desenvolvimento profissional poderão se tornar objetos de estudo.

Quadro 1 – Metas e Ações para o Desenvolvimento Profissional Docente

GT	Metas	Ações
GT 1	<p>Construção de saberes sobre a docência na formação inicial e na inserção profissional.</p> <p>Análise das experiências interdisciplinares que promovam o diálogo entre educação básica, educação profissional e educação superior.</p>	<p>Mapear ações de formação em serviço do docente universitário e seus impactos na formação inicial.</p> <p>Investigar estágios curriculares e estratégias inovadoras, a exemplo da proposta de residência pedagógica.</p> <p>Acompanhar egressos do PIBID a fim de identificar os impactos deste programa na formação inicial.</p> <p>Desenvolver um processo de formação específico direcionado por níveis de ensino e áreas do conhecimento, abrangendo o ensino fundamental, médio, o ensino integral e a educação profissional.</p> <p>Investigar (mapear) de experiências interdisciplinares que promovam o diálogo universidade e escola.</p> <p>Investigar o papel dos professores regentes (escola básica) na formação inicial dos estagiários.</p> <p>Organização de eventos para que professores e estagiários participem.</p> <p>Fortalecer o uso de redes colaborativas.</p>

GT	Metas	Ações
----	-------	-------

		<p>Estabelecer projetos colaborativos no âmbito da pesquisa envolvendo educação básica e universidade.</p> <p>Participação de professores de educação básica em grupos de pesquisa, programas de formação continuada, extensão e ensino.</p> <p>Inserção de alunos do ensino médio na universidade por meio de projetos de iniciação científica.</p> <p>Criar um grupo de estudos permanente sobre a formação inicial e inserção profissional.</p>
GT 2	<p>Analisar o impacto das políticas de formação (PIBID, PARFOR, PDE) na aprendizagem docente a partir de 05 (cinco) grandes áreas de investigação, no âmbito das universidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> Processo de ensino aprendizagem Tecnologias de aprendizagem Políticas educativas Formação docente Gestão do sistema educativo <p>Identificar expectativas e dificuldades do profissional docente da Educação Básica diante das políticas de formação continuada.</p> <p>Examinar políticas de formação em relação às necessidades identificadas na realidade profissional docente.</p>	<p>Realizar mapeamento inicial dos programas em execução nas universidades.</p> <p>Problematizar a realidade dos programas a partir dos referenciais teóricos apresentados no GT.</p> <p>Criar espaço de diálogo entre as diferentes experiências de formação docente nas instituições dos participantes do GT.</p> <p>Caracterizar o perfil profissional docente a partir da adaptação de instrumento existente em uma investigação nacional.</p> <p>Traçar paralelo entre a realidade nacional e local.</p> <p>Compartilhar os resultados entre o grupo, propondo ações que requalifiquem as existentes.</p> <p>Criar espaço de discussão (virtual e presencial) estabelecendo diálogo entre as diferentes realidades formadoras.</p> <p>Socializar resultado das investigações e ações desenvolvidas</p>
GT 3	<p>Produzir conhecimento sobre a formação do profissional docente e situações que contribuam para o seu desenvolvimento profissional.</p> <p>Discutir processos de formação continuada do professor que trabalha com a criança de 4 a 6 anos.</p> <p>Analisar as concepções de formação pedagógica dos professores que atuam na Educação Superior, situações que a favorecem e/ou dificultam e suas implicações na prática docente.</p> <p>Discutir e refletir sobre as ações de formação continuada de professores que ensinam Matemática para (re)significa-las.</p> <p>Identificar diferentes contribuições do processo de formação continuada na Educação Básica.</p> <p>Produzir conhecimentos que favoreçam a compreensão do que caracteriza e influencia a identidade do profissional docente, indicando possibilidades de perfis de professores para a constituição dos cursos de formação inicial e continuada.</p> <p>Caracterizar o Programa de Desenvolvimento Profissional (PDE/PR) como política pública de formação continuada quanto à formação e desenvolvimento profissional de docentes da educação básica.</p>	<p>Criação de comunidade de prática (de aprendizagem) para a produção de conhecimento e realização de ações para o desenvolvimento do profissional docente.</p> <p>Elaborar proposições que conduzam à melhoria da prática pedagógica a partir da formação continuada.</p> <p>Aplicação de 60 questionários para professores do ensino superior de diversas áreas do conhecimento.</p> <p>Mapear e analisar as ações de formação em desenvolvimento, caracterizando seus contextos, pensando em eixos comuns que norteiem às ações dos formadores, a fim de ressignificar a prática docente.</p> <p>Elaborar/construir um artigo coletivo para revelar o potencial das propostas de formação continuada desenvolvida nos contextos de atuação de cada membro do grupo ao final de um ano e submetê-lo para publicação em uma revista de educação.</p> <p>Indicação de possibilidades de perfis de professores para a constituição dos cursos de formação inicial e continuada.</p> <p>Criação de um ambiente virtual de aprendizagem para a produção de conhecimento mediante a análise das contribuições do Programa quanto à aprendizagem e desenvolvimento profissional docente.</p>

Fonte: Relatório do Simpósio Internacional sobre Desenvolvimento Profissional Docente, 2013.

As metas e ações estabelecidas pelos grupos demonstram que existe uma busca pela melhoria da prática profissional, as discussões e reflexões indicam que, com a proposta metodológica do simpósio, foi possível exercitar a reflexão sobre a ação mediada por um excelente suporte teórico. O desafio dos profissionais pode ser destacado a partir da percepção dos professores quando propuseram ações que não se limitam aos cursos de formação, elas transitam em diversas áreas do desenvolvimento profissional, se ampliam para a pesquisa da prática e, apesar das diversas dificuldades apresentadas, ampliam as possibilidades do fazer docente.

As restrições da proposta podem ser colocadas em torno do isolamento pessoal e profissional dos participantes em seu espaço institucional. Em reflexões de crítica a si mesmo, os professores confirmam que essas ações podem e devem ser realizadas, contudo solicitaram que a organização do evento mantenha “acesa a chama” dos intentos, para que o grupo permaneça consciente e envolvido com o desafio. Os profissionais destacaram a satisfação em perceber o trabalho colaborativo e solicitaram a continuidade das discussões por meio de encontros presenciais, espaços virtuais e qualquer alternativa que o mantenha envolvido com a proposta feita.

As proposições feitas no Quadro 1 salientam o fortalecimento e o reforço de ações que deram certo em diferentes espaços educacionais e algumas propostas, relacionadas ao desenvolvimento profissional docente, ressaltam os interesses coletivos pela melhoria da profissão professor, demonstram que as tentativas para a transformação podem ser enfrentadas por todos e indicam a experiência e a troca de experiência como determinante para a mudança do fazer docente.

As metas e ações manifestas indicam, ainda, que as melhorias da profissão ocorrem no espaço profissional e estão totalmente atreladas ao processo de formação inicial e contínua para a docência, bem como pelo aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Considerações Finais

As análises finais demonstram que as metas e ações buscam a melhoria da prática profissional e o grupo de professores realizou uma reflexão sobre a ação docente. A apreciação da proposta de formação confirma que o grupo de participantes anseia por um espaço permanente de formação e socialização de seus estudos e experiências. As metas e ações foram definidas a partir de um intenso processo de discussão e reflexão de temas que envolvem o desenvolvimento profissional docente, contudo esse, nos contextos revelados pelos participantes, ainda é muito restrito e dificilmente atende a maioria. O trabalho docente permanece solitário e isolado para atuações mais elaboradas, com isto se ratifica que as tentativas de socialização de investigações, estudos e experiências devem ser incorporadas às práticas profissionais cotidianas, buscando aprimorar o trabalho docente.

A subjetividade das discussões, o pensamento abstrato, as propostas ideológicas se transformaram em ações objetivas, concretas e profissionalizadas, pois os professores refletiram, avaliaram, ponderaram sobre as bases teóricas e as experiências vividas, proporcionando uma nova dinâmica na vida profissional de cada um, transformando as análises críticas em sólidas soluções para as situações cotidianas. A partir dessas considerações é possível afirmar que, talvez, uma das soluções para a qualidade de ensino esteja na disponibilização de tempo e espaço para os professores pensarem a educação e a profissão docente.

Referências

- BORGES, R. C. M. B. (2005). O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura-escritura. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). Professor reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Editora Cortez.
- FORMOSINHO, J. (2009). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente. Porto, Portugal: Porto Editora.
- MARCELO, C.; PRYJMA, M. (2013). A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional. In: PRYJMA, M. (Org.). Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente. Curitiba: Editora UTFPR.
- MORENO, M. B.; BRAVO, M. A. (2011). El currículum como campo de estudio y aplicación de la didáctica. In: NAVARRO, Rosario Hinojosa (Coord). Didáctica y currículum para el desarrollo profesional docente. Madrid, España: Dykinson, S.L..
- PIRES, A. P. (2008). Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In: POUPART, J (et al). A pesquisa qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- TAVARES, J. (2003). Formação e inovação no ensino superior. Porto, Portugal: Porto Editora.
- VAILLANT, D. (2013). In: PRYJMA, M. (Org.). Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente. Curitiba: Editora UTFPR.

Princípios e estratégias formativas para a construção de um olhar especializado na gestão pedagógica da educação infantil

Marisa Vasconcelos Ferreira; Silvana de Oliveira Augusto; Ieda Abbud; Zilma de Moraes Ramos de Oliveira; Damaris Maranhão; Maria Paula V. Zurawski

Resumo

No Brasil, tem sido um desafio a formação de profissionais para atender às especificidades da Educação Infantil. O propósito desse trabalho é discutir os princípios de um programa de Gestão Pedagógica e Formação para a Educação Infantil que parte de uma perspectiva de integração curricular, com base na ideia de profissionalidade. O estudo buscou sistematizar os pressupostos do projeto pedagógico do curso articulados aos princípios da Educação Infantil presentes nos documentos oficiais brasileiros. A fim de refletir acerca das estratégias presentes no desenvolvimento curricular do curso, buscou-se verificar o uso de instrumentos de análise sobre a prática pedagógica e de gestão em programas de formação na Educação Infantil, por meio de questionários aplicados junto a concluintes do curso. A análise dos dados mostrou ganhos formativos na direção da construção de uma atitude reflexiva, mediada por instrumentos de observação e análise de interações e práticas pedagógicas no âmbito de situações de formação em creches e pré-escolas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Formação de profissionais da educação; Metodologia de formação; Profissionalidade; Desenvolvimento profissional.

Introdução

A formação de profissionais para a Educação Infantil tem sido objeto de preocupação internacional, na medida em que se reconhece as especificidades do trabalho com a faixa etária.

No Brasil, a formação é feita em diferentes âmbitos, tanto em caráter inicial quanto permanente, em serviço e continuada. A condição mínima exigida pela legislação para ingressar na carreira docente em qualquer nível de ensino é a licenciatura em Pedagogia. É esperado que nesses cursos os professores possam constituir saberes necessários ao exercício de sua profissão.

Dado o aumento da demanda e as políticas de investimento na educação, tem havido no Brasil, nos últimos anos, um aumento da oferta de vagas em curso de graduação em Pedagogia, presencial e a distância⁹³.

Tais cursos, no entanto, são insuficientes no tratamento de conteúdos específicos de Educação Infantil, sobretudo no que diz respeito à transposição prática dos conhecimentos teóricos. Recente estudo sobre as características e problemas da formação de professores no Brasil encontrou apenas 5,3% de disciplinas relativas à Educação Infantil (Gatti, 2010), dentre o conjunto das ementas de disciplinas das licenciaturas oferecidas no país. A análise de ementas dos cursos de licenciatura no Brasil aponta a falta de especificidade no olhar e no planejamento do trabalho educativo adequado às crianças bem pequenas. Segundo o estudo, os cursos incorporam questões que seriam mais específicas de forma mais genérica,

⁹³ Hoje, no Brasil, mais da metade dos formandos de Pedagogia formam-se em curso EAD.

diluída no conjunto das matérias que compõe o currículo. Tem se dado destaque às teorias políticas e às disciplinas ligadas aos fundamentos da Educação, tais como Sociologia e Psicologia, conhecimentos importantes, mas insuficientes para o domínio das especificidades práticas da Educação Infantil.

No que diz respeito à formação de gestores para a Educação Infantil, o cenário é ainda mais dramático. Os currículos não contemplam conteúdos da gestão pedagógica e a coordenação de processos de formação continuada de professores e, quando isso é abordado, a ênfase é dada, mais uma vez, à gestão das unidades de Ensino Fundamental e às exigências da escola formal.

Essa inadequação do currículo dos cursos de licenciatura aumentam ainda mais a distância entre o que se aprende e o que se desenvolve como prática profissional tanto em docência quanto em gestão de Educação Infantil, o que gera uma demanda de profissionais já formados a cursos complementares, como os de pós graduação, por exemplo, que, a nosso ver, constitui mais uma etapa do percurso de formação.

O objetivo desse artigo é discutir algumas contribuições de um curso de pós graduação na construção de uma nova profissionalidade em Educação Infantil.

A especialização do olhar como eixo da formação

A formação inicial e a formação continuada caracterizam distintamente momentos do desenvolvimento profissional docente, e, ao mesmo tempo, constituem um mesmo percurso de formação.

Nesse sentido, muito mais se tem observado a justaposição das etapas do que sua articulação. Nada mais representativo das rupturas do processo formativo docente que o já conhecido e descrito pela literatura choque de realidade do professor recém-formado que, ao adentrar o espaço escolar, vivencia o colapso entre os ideais missionários elaborados durante a formação de professores e a crua e dura realidade da vida cotidiana da aula (Veenman apud Pacheco e Flores, 2000, p. 48).

A clivagem entre a formação inicial e a formação contínua constitui uma significativa fragmentação no desenvolvimento profissional do professor e, portanto, no seu processo de aprendizagem acerca da atividade pedagógica. *Não é de surpreender que, no decorrer desse percurso, os professores se vejam muitas vezes perdidos e incapazes de (re)construir significações e (re)posicionar-se frente à imprevisibilidade do fenômeno educativo* (Ferreira, 2008).

Além de todos os problemas já apontados, no Brasil, atualmente, enfrenta-se também o desafio de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009, e o necessário ajuste dos currículos dos cursos de licenciatura, assim como das diversas situações formativas, na direção apontada naquelas Diretrizes.

Vale dizer que,

No cenário educacional há diferentes perspectivas e posições sobre o que é formação e sobre como tornar efetivas as práticas dos educadores junto às crianças. Assim, importa inicialmente destacar nosso entendimento de que a formação docente refere-se a um processo de apropriação e construção de formas de pensar, sentir, agir em situações de ensino e de atribuir significados a seus componentes, segundo uma matriz ideológica que se constitui social e historicamente. É um processo complexo que se dá ao longo do desenvolvimento pessoal e profissional do docente e o orienta a tomar decisões sobre possíveis formas de mediar a aprendizagem. A depender dessa forma pode-se caracterizar um docente como tendo uma formação

mais humanista, construtivista, progressista etc., ou então mais elitista, conservadora, moralista, dentre outras. Ela é fruto de um complexo conjunto de mediações, dentre as quais a formação inicial é apenas uma delas (Oliveira, Ferreira e Bomfim, p. 16, 2011).

Diante dessa realidade, os cursos de pós graduação tem sido uma alternativa para contribuir com a formação dos profissionais que se veem desafiados a fazer a gestão pedagógica de jornadas educativas de crianças de 0 a 5 anos. Busca-se contribuir com a construção de uma profissionalidade do docente de Educação Infantil conectada com as atuais demandas de um atendimento de boa qualidade em creches e pré-escolas, expressas nos atuais documentos oficiais e em pesquisas acadêmicas da área.

Assumindo tais desafios, o Instituto Superior de Ensino Vera Cruz, situado na cidade de São Paulo, organizou um curso de pós graduação de 360 horas em Formação e Gestão de Educação Infantil. O curso parte de uma perspectiva de integração curricular que busca o olhar especializado para a educação de crianças de zero a cinco anos e onze meses, com base na ideia de profissionalidade, e que inclui também mediar a apropriação pelo professor de Educação infantil de noções básicas de saúde e qualidade de vida.

A noção de desenvolvimento profissional fundamenta-se na perspectiva de que a formação de um professor consiste em um processo complexo, permanente e dinâmico. Dessa forma, contrapõe-se à prática tradicional que justapõe os diferentes momentos formativos, norteando-se por uma abordagem global e integrada, aglutinadora de distintos modos e fases de aprendizagem profissional (Flores, 2000, p. 159).

No Brasil, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia sustentam a prerrogativa de que a formação inicial abrange os diferentes papéis pedagógicos que compõem o quadro de profissionais da escola básica, o que inclui a docência e a gestão. Essa expectativa da amplitude da formação convive com a demanda atual de aprimoramento da formação inicial, no que se refere às atividades de ensino.

O desenvolvimento dessas atividades, com características diversas a da docência, parece se aproximar da problemática analisada por Formosinho, considerando a realidade portuguesa, da indiferenciação da função docente no que concerne à formação inicial. Para esse autor, colocam-se alguns aspectos importantes para pensar a concepção de docência que sustenta essa realidade. Dentre eles, pode-se destacar a ideia de que *a formação inicial prepara para todos os papéis da função docente e que qualquer docente pode desempenhar, por inerência de função, qualquer cargo na escola (p. 151-152)*, o que acaba sustentando a compreensão de que não há necessidade de formação especializada para cargos especializados na escola.

No cenário contemporâneo, tem-se reconhecido que a formação inicial não é mais suficiente para atender às demandas profissionais de seu contexto de trabalho, o que nos leva à ideia da formação continuada. Essas ações têm se mostrado extremamente variáveis em termos de seus formatos curriculares (cursos de curta, média e longa duração, seminários, palestras, assessorias no contexto escolar etc.).

Sem adentrar a amplitude dessa discussão, nesse momento, importa destacar a importância de possíveis caminhos de formação continuada que, de forma integrada à formação inicial, contribua com a especialização da atividade da gestão pedagógica e da formação.

Formações que visem à especialização da atividade gestora e formadora parecem ser uma resposta possível à complexidade das atividades que devem ser desenvolvidas em creches e pré-escolas, com vista ao atendimento à primeira infância de boa qualidade.

Nessa direção, dois aspectos merecem abordagem.

O primeiro diz respeito à proposição de cursos de especialização *lato sensu*, com objetivos diversos dos de natureza acadêmica de um mestrado ou doutorado, que podem ser caminhos significativos para uma formação especializada.

A formação especializada acresce-se à formação inicial e, nesse processo, constitui um momento e um recurso específico do desenvolvimento profissional docente, que se diferencia da inicial por ter acrescida algum espaço de experiência profissional, em campo (mesmo que incipiente), que, por sua vez, constituirá material de reflexão.

Além disso, por serem oferecidos necessariamente por instituições de ensino superior, podem ser pensados de forma bastante integrada à formação inicial da docência, seja nos cursos de pedagogia ou nas demais licenciaturas.

Ainda em relação aos cursos de especialização, há que se considerar seu objetivo que pode ser sintetizado:

A formação especializada de professores é uma formação profissionalizante que confere competências de acção para um domínio específico da atividade docente. É nesse sentido que ele confere uma habilitação profissional para o desempenho de cargos especializados. Ao conferir essa habilitação confere igualmente ao professor o estatuto de especializado (p. 194 – 195).

Nesse sentido, é que se ressalta que a especialização não deve funcionar como um *arremedo* de uma formação inicial frágil ou empobrecida. Ao contrário, da base construída na formação inicial, se recorta um determinado domínio de atividade, com vistas à especialização.

Desse ponto, decorre o segundo aspecto a ser destacado nessa discussão. Não se coloca aqui apenas a possibilidade de desenvolvimento de currículos de formação no âmbito de cursos de especialização, mas, principalmente, a consideração da necessidade de se constituir, como eixo da formação continuada, um olhar especializado do professor para as diversas atividades que pode vir a desenvolver.

Nesse sentido, o olhar especializado enquanto um eixo da formação extrapola os limites de um curso de especialização e se coloca como fundamento do âmbito da formação continuada, inclusive considerando as formações em serviço e no âmbito dos projetos formativos das redes de ensino.

O olhar especializado não é o olhar individualizado, isto é, não se está destacando aqui apenas uma ideia de aprimoramento pessoal ou individualização de tarefas. Parte-se da complexidade que é a gestão de uma instituição educativa e da profunda diferenciação que as atividades que sustentam esse projeto.

Na verdade, o que há que fazer é promover a escola, enquanto entidade organizacional, o sujeito dessas obrigações sociais e morais. A escola e não o professor. A escola só pode desempenhar-se de funções tão díspares através da especialização de tarefas (Formosinho, p. 183).

Uma das especializações que se tem constituído diz respeito à formação de professores e a gestão e desenvolvimento da formação continuada. A fragilidade da formação dos profissionais que são chamados (pelas mais variadas motivações) a desenvolver ações de formação mostra que, muitas vezes, ao não saber como desenvolver esse papel, os formadores repetem o clássico formato acadêmico da leitura de textos e alguns comentários a seu respeito. Essa ação parece não ter se mostrado suficiente para transformar a prática pedagógica em creches e pré-escolas.

Resultado dessa demanda que não tem podido ser atendida adequadamente tem sido a própria angústia dos profissionais que, boa parte das vezes, não se veem com condições para avançar nesse desafio.

Para clarificar melhor essa questão, vale trazer a ideia de *desenvolvimento profissional*, levando para a questão da formação dos gestores e formadores. Nessa direção, compreende-se que o “tornar-se professor” constitui:

...um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Não se trata de um acto mecânico de aplicação de destrezas e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e (re)construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis (PACHECO E FLORES, 2000, p. 45).

Assim, colocam-se para os cursos de pós graduação os desafios para as demais atividades da gestão pedagógica, que envolve além das atividades de ensino as da gestão e da formação. Há que se pensar, então, nessas atividades enquanto funções especializadas, mas profundamente articuladas entre si.

Estratégias de um programa de formação em busca de uma nova profissionalidade: análise de aspectos destacados por ex-alunas

Para este estudo foram considerados questionários respondidos por profissionais concluintes do curso. Dos 21 concluintes⁹⁴, 11 responderam ao questionário: 4 professoras de Educação Infantil, 2 Assessoras, 4 coordenadoras pedagógica e 1 diretora, sendo 5 na rede privada e 6 na rede pública. As perguntas focalizaram a reflexão sobre a transposição das aprendizagens do curso às situações práticas.

Dois dos sujeitos entrevistados não atuam na gestão de uma escola de Educação Infantil, por isso apenas remetem à intenção de desenvolvimento de determinadas práticas, quando encontrarem uma oportunidade. Com relação aos demais, a utilização de estratégias formativas e/ou instrumentos de análise de interações e de práticas trabalhados no curso em contexto profissional, os concluintes respondem favoravelmente à tentativa de transposição, sinalizando as mais diferentes apropriações, sob as circunstâncias mais diversas.

O principal objetivo estratégico do curso é criar contextos para que os participantes possam refletir e resolver problemas complexos, que envolvem diferentes âmbitos do saber docente (TARDIF, 2000), a partir da perspectiva de um formador ou gestor da Educação Infantil.

O saber docente em Educação Infantil, assim como nos demais segmentos, se caracteriza pelo domínio de práticas profissionais apoiadas em conhecimentos especializados tanto no campo das ciências naturais e humanas, arte e tecnologia, quanto da educação, adquiridos por meio de uma sólida formação reconhecida por um título acadêmico. Mas, além disso, o saber do professor também se caracteriza pelo aspecto essencialmente prático definido pela própria tarefa profissional: solucionar problemas de ensino e promover aprendizagens. (TARDIF, 2000). Para Tardif, os professores são responsáveis pelas suas práticas e devem poder avaliá-las bem como as de seus pares, atitude que pressupõe uma autonomia que não se restringe à aplicação de métodos ou procedimentos padronizados. Ao contrário, se exige do professor o manejo de improvisação ou adaptações que só podem ser realizadas porque ele compreende a complexidade do

⁹⁴ Considerou-se concluinte apenas os cursistas que, além de terem sido aprovadas em todas as disciplinas, finalizaram e defenderam a monografia.

problema que pretende resolver, ou seja, promover aprendizagens fundamentais a um grupo de crianças. A avaliação das práticas é possível mediante parâmetros dados por um certo “repertório de conhecimentos profissionais” (TARDIF, 2000).

O conjunto desses conhecimentos que atribuímos à docência são progressivos e evolutivos, o que justifica a necessidade de formação contínua. Nesse contexto, o curso fez uso das seguintes estratégias:

Reflexões sobre concepções e vivências das cursistas

O curso procurou não se restringir a uma tradição acadêmica, ainda forte no país, de focar as situações formativas a partir da leitura e discussão de textos, muitas vezes, sustentada em uma concepção acumulativa de conhecimento. Ao contrário, assume-se que os conhecimentos profissionais não permanecem estanques, mas, são acionados e modificados em sua atividade profissional. A partir de Vigotski, entendemos que tal atividade pressupõe o uso de determinados instrumentos que provocam transformações das ferramentas psicológicas historicamente desenvolvidas para controlar determinados processos mentais. Tais ferramentas são fundamentais na auto-regulação do professor em seu trabalho com as crianças, bem como do gestor de EI em relação aos professores de sua unidade.

Reflexões sobre as próprias concepções das cursistas, além de suas práticas, constituem um conjunto importante de conteúdos que foram continuamente foco de trabalho. Essa estratégia formativa é mencionada pelas ex-alunas⁹⁵:

A primeira e fundamental foi a reflexão sobre minha própria prática e, como foi difícil... Depois a constatação do meu não saber e a necessidade fundamental da busca das "coisas" que não sabia. Um ano depois de terminar o curso "conquistei" a coordenação pedagógica do Colégio que trabalho (Maria)

O curso ampliou significativamente visões e conhecimentos que construí ao longo da minha vida profissional, enriquecendo minha atuação e considerações a cerca do universo da educação infantil. Me fez construir novos alicerces, vislumbrar outras possibilidades e valorizar ainda mais o campo da formação, o qual tenho verdadeira paixão, ainda que neste momento não esteja atuando. Me aproximou de um tanto de coisa que eu não sabia, despertando-me para outro tanto que preciso aprender (Helena).

Vale destacar que as falas a respeito da resignificação de crenças e concepções estão relacionadas tanto com a mobilização em direção a novos saberes (*necessidade fundamental da busca das "coisas"*), quanto com a modificação de práticas (*enriquecendo minha atuação e considerações a cerca do universo da educação infantil*).

1. Análise e problematização de práticas de professores

Os conhecimentos metodológicos construídos no exercício compartilhado de análises de interação de bebês deram condição para a problematização de práticas pedagógicas voltadas pra crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos, em dois módulos específicos. Isso foi feito a partir de um referencial mais objetivo, provocando a busca por um sentido diferente das respostas prontas que o senso comum cristalizou em práticas pedagógicas há muito enraizadas.

⁹⁵ As falas dos sujeitos de pesquisa estão transcritas, conforme o questionário respondido. Os nomes são fictícios, a fim de preservar a identidade dos participantes.

O aprofundamento nos conteúdos da Educação Infantil parece ter possibilitado a ressignificação da profissionalidade das cursistas, considerando a contribuição com uma forma de pensar e agir junto a bebês e crianças pequenas. Além disso, a articulação dos conteúdos específicos da Educação com os do campo da formação de professores (paradigmas teóricos e estratégias formativas) parecem ter contribuído com contextualização da ação do profissional no âmbito das ações de formação em creches e pré-escolas.

O trabalho com os conteúdos da formação focados especificamente na ed. infantil fizeram toda a diferença no curso. Discutir os fazeres dos profissionais a partir de uma matriz teórica que embasa esta prática também subsidiaram e ampliaram os nossos olhares para o que sabem os educadores, o que demandam aprender e como mediar este processo formativo (Marluce).

Contribuiu na melhoria da qualificação da formação das educadoras, em todos os sentidos. Os instrumentos utilizados como recursos pedagógicos deram resultados nos trabalhos desenvolvidos pelas professoras. A importância dos registros e a devolutiva da coordenadora pedagógica apresentaram evolução no trabalho pedagógico da instituição (Luiza).

2. Análise de interações das crianças com base no registro e transcrição de vídeos.

A análise de interação de bebês, documentada em videograções de bebês e crianças pequenas em contexto de educação coletiva, tem como desafio construir um olhar para o modo próprio da criança dessa faixa etária explorar o mundo, tornando observável ao profissional de Educação Infantil uma atividade, própria da faixa etária, que *não dependiam apenas do seu nível de competência cognitiva ou linguística, havendo ricas interações criadas por crianças de menos de 3 anos, em geral no contexto de creches de boa qualidade e com companheiros já conhecidos (Oliveira, 2011).*

No decorrer do curso pude efetuar intervenções diretamente nos grupos de estudo e horário atividade das professoras, discutindo e permitindo que o grupo refletisse de forma mais concreta e significativa nas situações em sala de aula. Exemplo: Filmei e fotografei algumas situações dentro da aula em que, posteriormente, a própria professora pudesse observar com maior atenção (e como um observador externo) e refletir no que poderia melhorar ou fazer diferente. Uma das professoras observou que falava a todo o momento e que não havia necessidade disso, pois observou que as crianças interagem, brincavam e conversavam entre elas, mesmo sem a sua intervenção (Ana).

Sim, a principal estratégia é estar presente no dia a dia. Também tenho usado as filmagens como instrumentos de reflexão e trocas de experiências. Procuo mostrar que cada educador tem ou teve situações-problema parecidos e quando conversamos sobre isso, as educadoras não se sentem sozinhas e os encontros ficam mais colaborativos. Falamos sobre (ou assistimos) uma determinada situação, refletimos sobre a(s) forma(s) de lidar ou proceder e refletimos novamente sobre o melhor caminho e resultados (Gilda).

A estratégia de filmar como recurso para enriquecer e facilitar o olhar para as interações é valorizada nos contextos de formação, mediados pelas participantes da pesquisa. Aspectos sobre a interação criança-criança são melhor percebidos (*observou que as crianças interagem, brincavam e conversavam entre elas, mesmo sem a sua intervenção*), o que pode propiciar a interações adulto-criança (*refletir no que poderia melhorar ou fazer diferente*). Além disso, o recurso parece ter contribuído com a própria troca de experiências entre as professoras (*cada educador tem ou teve situações-problema parecidos*) e com a formação da equipe (*encontros ficam mais colaborativos*).

3. Pesquisa como espaço de articulação de saberes

A monografia é entendida como etapa de finalização do curso e deve resultar em trabalhos de caráter prático, com fundamentação teórica a partir de referenciais construídos no curso, criando dessa forma uma oportunidade para experimentar um novo olhar sobre as práticas já conhecidas, ressignificando a gestão pedagógica em Educação Infantil.

Tenho tentado. Minha monografia trabalhou este tema [as estratégias formativas] e eu então mergulhei neste assunto. Tenho buscado trabalhar com a ideia de observação, reflexão e ação com o grupo e, aos poucos alguns pequenos resultados tem se mostrado como percursos de mudança. No entanto e verdadeiramente eu acredito que ainda teremos uma trajetória de pelo menos 30 anos para vermos mudanças concretas na Educação Infantil (Lúcia).

A menção à monografia, como espaço de aprofundamento do conteúdo “estratégias formativas” no contexto da Educação Infantil, é referido como aspecto utilizado na atuação profissional. Pondera, entretanto, acerca do tempo necessário para as profundas mudanças em direção a Educação Infantil que hoje se almeja. Apesar do pouco otimismo, o apontamento parece representar uma superação de um “pensamento mágico”, ainda presente no cenário da educação, de que a formação pode trazer resolver todos os problemas de maneira imediata.

Considerações finais

No contexto do curso analisado, o processo de construção de um olhar especializado mostrou-se mais significativo a partir de quatro eixos, a saber: repensar a própria prática (reflexões sobre concepções e vivências das cursistas); problematizar as práticas pedagógicas da Educação Infantil como parte de seu fazer como gestor/formador de professores (análise e problematização de práticas de professores); ressignificar concepções de infância (análise de interação das crianças com base no registro e transcrição de vídeos) e desenvolver uma atitude de pesquisa, com vistas a compreender e problematizar concepções e práticas (pesquisa como espaço de articulação de saberes). As respostas de ex-alunas explicitam a transposição, sinalizando para uma apropriação orgânica, assimilada como postura profissional, e não apenas como aquisição de novas técnicas. As estratégias desenvolvidas, em seu conjunto, indicam a direção da ressignificação de concepções acerca da infância como, por exemplo, a ideia de que bebês aprendem e interagem. Também se observa a mudança de olhar em relação à formação do professor, no que se refere à compreensão de como essa se constitui e a construção de possíveis estratégias de ação em contextos formativos. Da mesma forma, a defesa de uma identidade da educação infantil que requer dos profissionais um modelo próprio e desenvolvimento de uma atitude reflexiva e problematizadora de suas práticas pedagógicas. Nesse sentido é que se considera o processo de construção de um olhar especializado para a educação e cuidado de bebês e crianças pequenas em espaços de educação coletiva.

Referências

FORMOSINHO, J. Formação de professores – aprendizagem profissional e acção docente.

Porto, Portugal: Porto Editora, 2009.

- GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- OLIVEIRA, Z. de M. R. de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. Jogo de papéis, um olhar para as brincadeiras infantis. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. et al. A construção do pensamento e da linguagem. Creches: crianças, faz-de-conta & cia. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
- OLIVEIRA, Z. M. R.; FERREIRA, Marisa. V. ; BOMFIM, J. A. Formação continuada na educação infantil: a construção de uma agenda de possibilidades. In: Célia Maria Guimarães; Pedro Guilherme Rocha Reis. (Org.). Professores e Infâncias - estudos e experiências. 1ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2011, v. 1, p. 13-28.
- PACHECO, J. A. e FLORES, M. A. Formação e avaliação de professores. Porto: Porto, 2000.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr , 2000, Nº 13.

Iniciação à Docência: a relação teoria-prática como base para formação dos licenciandos em Ciências Biológicas - Santana do Ipanema/AL

Maria Cledilma Ferreira da Silva Costa⁹⁶

Resumo

Neste trabalho apresentamos o subprojeto “Iniciação à Docência: a relação teoria-prática como base para formação dos licenciandos em Ciências Biológicas - Santana do Ipanema/AL”. Trata-se de um conjunto de ações empreendidas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID e financiadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior/CAPES que tem possibilitado o imbricamento entre teoria e prática, constituindo um currículo institucional capaz de pensar os sujeitos pelo viés das concepções identitárias, ou seja, que sinalizam para a formação de professores a partir da pesquisa, possibilitando a reflexão sobre a ação, a *práxis*. Sabemos que o Estado de Alagoas amarga os mais baixos indicadores de qualidade educacional no Brasil (LIMA, 2010), resultando no desânimo de professores e alunos diante das condições efetivas a que estão submetidos no processo de ensino e aprendizagem. Assim, a maior parte das escolas que possuem laboratórios de Ciências e de Biologia, não disponibilizam os meios necessários para o ensino que alie teoria e prática. Mesmo assim, as escolas que possuem estes laboratórios estão situadas na capital e pertencem à rede federal e/ou particular de ensino. Essa limitação é potencializada nas cidades do interior, especialmente na região do semiárido. Nesse cenário, desponta no sertão de Alagoas a UNEAL, que enquanto instituição formadora de professores - foi por mais de uma década a única instituição pública de ensino superior incumbida da formação docente – na defesa da formação dos licenciandos em Ciências Biológicas, tem por base a relação entre teoria e prática como contribuição efetiva na construção da identidade docente, desencadeando uma prática que se pauta em um paradigma que “para além da formação significa reconhecer o caráter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde este possa ser exercido” (IMBERNÓN, 2010, p.48). O público atendido com a execução deste subprojeto são os licenciandos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas do já citado campus e os professores supervisores das escolas de ensino médio do município referido anteriormente. O subprojeto, já em execução, tem prazo de 12 (doze) meses e contempla 03 (três) escolas públicas, mantidas pela rede estadual. Conta com a participação de 18 (dezoito) alunos bolsistas do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, 03 (três) supervisores professores da educação básica, sendo que cada supervisor é responsável por orientar 06 (seis) bolsistas licenciandos e 01 (um) coordenador de área. Assim, acreditamos que o PIBID tem contribuído com a formação dos licenciandos em Ciências Biológicas que atuarão nas redes públicas de ensino, como alicerce de uma prática pedagógica concebida como espaço de convergência da formação inicial do docente e da busca pelos elos existentes entre o conhecimento específico estudado e a realidade da prática educativa, acentuando as possibilidades de criação e inovação dos licenciandos e professores envolvidos no processo de formação. Deste modo, possibilitará o diálogo concreto e direto da academia com a educação básica, na busca pela excelência da qualidade do ensino.

Palavras-chave: Formação de professores. PIBID. Prática pedagógica.

⁹⁶ Universidade Estadual de Alagoas

O Estado de Alagoas amarga os mais baixos indicadores de qualidade educacional no Brasil (LIMA, 2010), resultando no desânimo de professores e alunos diante das condições efetivas a que estão submetidos no processo de ensino e aprendizagem. A maior parte das escolas que possuem laboratórios de Ciências e de Biologia, não disponibilizam os meios necessários para o ensino que alie teoria e prática. Mesmo assim, as escolas que possuem estes laboratórios estão situadas na capital e pertencem à rede federal e/ou particular de ensino. Essa limitação é potencializada nas cidades do interior, especialmente na região do semiárido⁹⁷.

O município de Santana do Ipanema, localizado na região do semiárido alagoano - ocupa uma extensão territorial de 438 km² e uma população de 44.932 habitantes - recebeu em 1996 a implantação do Campus II da Universidade Estadual de Alagoas/UNEAL, sendo concebido inicialmente com a denominação de Escola Superior do Sertão/ESSER. Em seus dezesseis anos de existência vem formando profissionais em nível superior nas áreas de Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Ciências Biológicas e Bacharelado em Zootecnia, atendendo aos municípios circunvizinhos.

O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas ofertado no Campus II/UNEAL, sustentado no tripé Ensino, Pesquisa e Extensão e assentado na natureza do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, percebe o fosso existente entre as discussões da academia e suas relações com as práticas cotidianas. Fato evidenciado pelos indicadores negativos de qualidade da educação básica (SAEB; CENSO ESCOLAR, 2009), que referendam a necessidade da Universidade se posicionar como agente político frente à formação inicial de licenciandos em Ciências Biológicas, buscando a reconfiguração desses indicadores.

Segundo a publicação de dados acerca da avaliação da qualidade educacional, o Brasil avançou na última década em relação à educação. Esse avanço é consequência de investimentos realizados na expansão da rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, bem como na interiorização das Universidades federais. No entanto, o Estado de Alagoas apresentou o pior desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes-PISA. O PISA, avalia conhecimentos e habilidades em leitura, matemática e ciências de alunos de 15 anos dos 34 países da OCDE. No ano de 2009, o Brasil também participou do teste e Alagoas apareceu no último lugar do ranking com 354 pontos, com seis pontos a menos da última média, pois perdeu pontos principalmente em ciências (Revista VEJA, 2009).

Nesse cenário, desponta no sertão de Alagoas a UNEAL, que enquanto instituição formadora de professores - foi por mais de uma década a única instituição pública de ensino superior incumbida da formação docente – na defesa da formação dos licenciandos em Ciências Biológicas, tendo por base a relação entre teoria e prática como contribuição efetivamente na construção da identidade docente, desencadeando uma prática que se pauta em um paradigma que “para além da formação significa reconhecer o caráter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde este possa ser exercido” (IMBERNÓN, 2010, p.48).

O público atendido com a execução deste subprojeto são os licenciandos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas do Campus II da UNEAL e os professores supervisores das escolas de ensino médio de Santana do Ipanema. Desse modo, concebemos a parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior/CAPES, UNEAL e a Secretaria Estadual de Educação de Alagoas, como fundamental para efetivação da proposta em pauta. Visto que, as ações empreendidas pelo PIBID

⁹⁷ O semiárido alagoano é uma das regiões mais distantes da capital e dos centros de cultura e de desenvolvimento. Historicamente é um lugar marcado pela ausência do Estado, caracterizando a existência de políticas assistencialistas que acabam por reproduzir a condição de vulnerabilidade do homem e da mulher sertaneja.

possibilitam o imbricamento entre teoria e prática, constituindo um currículo institucional capaz de pensar os sujeitos pelo viés das concepções identitárias, ou seja, sinalizamos para a formação de professores, que a partir da pesquisa possibilitará a reflexão sobre a ação, a *práxis*.

Este subprojeto, com prazo inicial para ser desenvolvido em 12 (doze) meses, contempla 3 (três) escolas públicas Estaduais. A equipe proponente e executora deste subprojeto é composta pela Coordenadora Institucional, Prof^ª. Ma. Maria Betânia da Rocha de Oliveira, pela Coordenadora de Gestão de Processos Educacionais Prof^ª. Dra. Aldenir Feitosa dos Santos e pela Coordenadora da Área Prof^ª. Ma. Maria Cledilma Ferreira da Silva Costa. Conta com a participação de 18 (dezoito) alunos bolsistas do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Tem a participação de 3 (três) supervisores, sendo que cada supervisor fica responsável por orientar 6 (seis) bolsistas licenciandos.

Espera-se que os componentes curriculares do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas possam se aproximar das demandas presentes nas escolas públicas no contexto de atuação profissional do sujeito em formação, familiarizando-o com as situações reais do ambiente escolar dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, bem como situações do trabalho docente inerentes ao cotidiano de sala de aula e aos demais setores das escolas.

Assim, acreditamos que o PIBID contribui com a formação dos licenciandos em Ciências Biológicas que atuarão nas redes públicas de ensino, como alicerce de uma prática pedagógica concebida como espaço de convergência da formação inicial do docente e da busca pelos elos existentes entre o conhecimento específico estudado e a realidade da prática educativa, acentuando as possibilidades de criação e inovação dos licenciandos e professores envolvidos no processo de formação. Deste modo, possibilitando também um diálogo concreto e direto da academia com a educação básica, na busca pela excelência da qualidade do ensino.

Ações previstas

1. Apresentação do Subprojeto de Licenciatura em Ciências Biológicas, através de seminário realizado no auditório do Campus II- Santana do Ipanema, visando estreitar as relações entre os parceiros: gestores da UNEAL, gestores escolares, licenciandos, coordenador de área e supervisores;
2. Levantamento de dados para a caracterização sócio-econômica e educacional das instituições de ensino, objetivando a construção do diagnóstico, enfocando as questões organizacionais destas, atentando para: infra-estrutura, formação e condições de trabalho dos professores; organização curricular (planejamento, avaliação, conteúdos, relações interpessoais e outros); utilizando como instrumentos de coleta observação, entrevista, questionário e análise documental.
3. A partir da apresentação do Subprojeto e construção do diagnóstico da realidade escolar, serão realizadas observações do trabalho docente, a fim de analisar as práticas pedagógicas, o que subsidiará a construção do planejamento das ações dos bolsistas e supervisores das escolas, aproximando-se da realidade escolar e estreitando a relação entre teoria e prática.
4. Com base na realidade apresentada pelas escolas, serão desenvolvidas ações de planejamento tendo em vista a elaboração e desenvolvimento de atividades escolares, bem como a produção e

divulgação de material didático que contribua para a compreensão dos conteúdos escolares de Ciências Naturais e de Biologia, respectivamente.

5. Promoção de momentos de reflexão junto aos envolvidos no subprojeto, acerca da importância de práticas metodológicas diferenciadas, possibilitando assim a ressignificação das atividades, bem como a promoção de novas situações de ensino-aprendizagem e conseqüentemente de novas práticas avaliativas;
6. Momentos sistemáticos de observação da prática pedagógica desenvolvida pelos docentes (supervisor) como elemento propulsor de um processo de reflexão sobre essas práticas;
7. Elaboração de produtos educacionais pautados em metodologias diferenciadas (oficinas, realização de experimentos, uso dos laboratórios de Ciências, entre outras), visando à superação das situações de ensino-aprendizagem tradicionais;
8. Construção de relatórios parciais: bimestrais para os licenciandos e supervisores e semestrais para o coordenador de área, acerca do desenvolvimento das ações previstas, bem como dos resultados alcançados, como mecanismos de avaliação e auto-avaliação levando em consideração o atendimento às metas previstas;
9. Produção de Memorial dos três momentos fundamentais desta proposta: análise da realidade (diagnóstico), projeção de finalidades (ações) e formas de mediação (avaliação).
10. Promoção de seminários semestrais para divulgação dos resultados do subprojeto junto às instituições parceiras.
11. Divulgação dos resultados obtidos em eventos científicos, educacionais, e culturais.

Resultados Pretendidos

Como resultado das ações que serão desenvolvidas no âmbito deste Subprojeto para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pretende-se:

- Integrar o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNEAL/Campus II, às escolas da rede pública estadual e municipal de Santana do Ipanema - AL, compreendendo-as como locus da formação docente, consolidando assim, o tripé de sustentação da universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão.
- Contribuir para o processo de formação inicial dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na região do semiárido alagoano.
- Aproximar os licenciandos do curso de Ciências Biológicas da UNEAL/Campus II com a realidade da profissão docente, inserindo-os no ambiente escolar, fazendo com que conheçam a estrutura administrativa e pedagógica, sócio-econômica, cultural e política das escolas parceiras.
- Contribuir com a integração dos licenciandos do curso de Ciências Biológicas da UNEAL/Campus II através de diálogos com os diversos profissionais que atuam na escola para que compreendam a importância de cada um no contexto escolar;

- Promover a elaboração de produtos educacionais pelos licenciandos, com a contribuição do professor (supervisor), fazendo uso de recursos de baixo custo e acessíveis a comunidade escolar.
- Confrontar as práticas do professor (supervisor) em relação a outras possibilidades metodológicas para melhoria da qualidade do ensino.
- Incentivar os licenciandos do curso de Ciências Biológicas da UNEAL/Campus II à produção e socialização do conhecimento nos eventos educacionais, científicos e culturais, bem como a participação nas atividades desenvolvidas no âmbito das instituições parceiras.

Contribuições do projeto para as licenciaturas da IES

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID contribui efetivamente com o processo de construção da identidade profissional dos licenciandos, pois possibilita o diálogo entre “universidade e a escola”, se constituindo em um espaço que contribui para a construção de novos saberes e de novas práticas docentes.

A inserção do PIBID nas escolas da rede estadual de Santana do Ipanema/AL tem sido relevante para a formação inicial desses licenciandos, pois possibilita reflexões acerca da docência, da multidimensionalidade que envolve as práticas de ensino e aprendizagem. A participação no cotidiano da escola na condição de bolsistas e como estudantes do curso de Ciências Biológicas propiciam instigações, reflexões, dúvidas e questionamentos que os levam a pesquisar, a refletir e a investigar temáticas inerentes à educação a partir dos estudos desenvolvidos no curso.

Infelizmente o início das atividades referentes ao PIBID no Campus II, coincide com a situação crítica de greve que a UNEAL viveu. Mesmo assim, pode-se afirmar que as possibilidades de diálogo com as escolas de educação básica do município de Santana do Ipanema e o engajamento dos bolsistas nas atividades previstas têm repercutido positivamente para a comunidade acadêmica. Abrindo expectativas para a ampliação do número de bolsas e para o desenvolvimento de pesquisas de iniciação científica, tendo como objeto a formação inicial de professores na sua multidimensionalidade.

Principais dificuldades encontradas no desenvolvimento do projeto

- Número restrito de professores com o perfil para assumir a supervisão das ações do PIBID nas escolas de educação básica;
- Greve da rede estadual de ensino;
- Greve da UNEAL;

Como é possível observar essas dificuldades extrapolam as nossas condições objetivas, sendo que cabem aos gestores do nosso Estado, as ações necessárias para melhoria do quadro que se apresenta.

Considerações e perspectivas de continuidade

A participação da UNEAL no PIBID tem propiciado a aproximação universidade/escola, viabilizado a compreensão da diversidade que contempla a formação para a docência.

Para os bolsistas (Coordenador, Supervisor e Alunos), o projeto tem sido avaliado positivamente, pois os bolsistas apresentaram melhorias em aspectos como: interação, experiência nas situações vivenciadas em sala de aula, valorização do magistério, construção de conhecimentos pedagógicos através das reuniões semanais do PIBID e incentivo ao uso de novas tecnologias durante o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, as reflexões e as inquietações geradas, permitem desenvolver novas estratégias de ensino, contribuindo efetivamente para que o exercício da ação-reflexão-ação, necessário para uma prática docente efetiva, seja uma constante no processo de formação de professores.

Referências

IBGE. Censo 2010. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/> Acesso em 12 Agosto de 2010.

IMBERNÓN, Francisco (2010). Formação Docente e Profissional: forma-se para a mudança e a incerteza. – São Paulo: Cortez.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/saeb>. Acesso em 30 de abril de 2012.

LIMA, Mônica. [No ensino, Alagoas tem o pior desempenho do País](http://www.ojornalweb.com). Disponível em:<<http://www.ojornalweb.com>> Acesso em 08 de abril de 2012.

Revista VEJA. Educação: Os números do PISA 2009. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/pisa-2009/> Acesso em 28 de abril de 2012.

Pretextos e contextos de um processo de investigação-ação com educadoras de infância em torno da expressão dramática

Manuel Neiva; Amélia Lopes; Fátima Pereira⁹⁸

Resumo

O conceito de qualidade na educação de infância em Portugal tem sido influenciado e preconizado pela mobilização de pressupostos de modelos e projetos de referência internacional, entre eles: Reggio Emilia, Movimento da Escola Moderna, High-Scope, Pen Green Center, e Associação Criança. Uma interseção destes pressupostos encontra o cerne da importância e da necessidade da formação contínua e contextual como experiência significativa para o desenvolvimento profissional.

Porquanto o desenvolvimento profissional pode ser enformado por três dimensões de desenvolvimento - curricular, organizacional e pessoal - (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001; Day, 2001), o nosso estudo objetivou: identificar, compreender e sistematizar processos de inter e intra-estruturação do desenvolvimento das competências dramáticas do/a educador/a de infância; contribuir para o desenvolvimento socioprofissional, como fator propiciador da articulação e transformação de processos de investigação-ação-formação.

Neste sentido, a opção pela metodologia da investigação-ação afigurou-se a mais adequada para o desenvolvimento do estudo, tendo implicado o desenvolvimento de um curso de formação contínua com nove educadoras de infância de três instituições. O processo equacionou a relevância dos desejos e interesses dos intervenientes no processo (trans)formativo e constitutivo das práticas e dos sujeitos através de dois princípios: o da cumplicidade e o da comunhão. Cumplicidade numa perspetiva deontológica e cooperativa de inter-relação entre a investigação e a ação em ciclos de reflexão e de experimentação, dentro de ciclos de discursividade oral e escrita. Comunhão entre a intencionalidade educativa e a (inov)ação dramática pela interseção dos saberes educativos e teatrais que veiculam a qualidade e a prossecução do conceito de expressão que implica a inter-relação entre as dimensões do estar-comunicar-criar (Aguilar, 2001).

Numa primeira instância, este estudo contribui para a sistematização do conhecimento e a valorização de competências dramáticas que as/os educadoras/es de infância revelam e desenvolvem aquando da sua prática profissional; e numa segunda instância, parece importante para a educação de infância ao configurar e divulgar (trans)formações e/ou (des)envolvimentos possíveis neste/s âmbito/s.

Palavras-chave: investigação-ação; desenvolvimento profissional; educador/a de infância; expressão dramática.

Introdução

A partir da premissa de que o desenvolvimento de competências de investigação, entre um sujeito~objeto, é permeável à biografia dos investigadores, e que estes investigam as suas próprias práticas, o investigador

⁹⁸ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade do Porto

principal, com um percurso acadêmico e profissional nas áreas da educação de infância e do teatro-educação, desenhou de forma colaborativa um estudo que evidenciasse a interseção dessas áreas - com a pergunta de pesquisa: qual o contributo do desenvolvimento de competências dramáticas no desenvolvimento profissional do/a educador/a de infância? - e simultaneamente permitisse: a) identificar, compreender e sistematizar processos de inter e intra-estruturação do desenvolvimento das competências dramáticas do/a educador/a de infância; b) contribuir para o desenvolvimento socioprofissional em contexto da educação de infância e para além deste, como fator propiciador da articulação e transformação de processos de investigação, ação e formação.

Assim, com vista a um estudo de doutoramento em ciências da educação, o projeto demonstra-se pioneiro ao visar ampliar a pesquisa neste campo, pela sistematização e produção de conhecimentos específicos a partir do binómio educação-drama, no âmbito do perfil e do desenvolvimento profissional do/a educador/a de infância. Porquanto, ao/a educador/a também é exigível este papel de investigador, na desejada corelação entre teoria e prática, o desenvolvimento do projeto foi orientado pela metodologia de investigação-ação e teve a participação de nove educadoras de infâncias em três contextos profissionais diferenciados, durante o ano letivo 2012/2013, no distrito do Porto.

No entanto, neste texto, apenas são aludidos alguns processos desenvolvidos em uma instituição do ensino particular e cooperativo com duas educadoras, em serviço nas valências de creche e de pré-escolar. Num primeiro momento são mobilizados referenciais que interligam a importância e a práxis da participação e da formação em contexto (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Gambôa, 2009), recorrendo-se a modelos pedagógicos e projetos de referência internacional na educação de infância em articulação com alguns pressupostos do desenvolvimento profissional, vistos como essenciais para a qualidade educativa.

De seguida explana-se os procedimentos metodológicos, nomeadamente as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, que configuram um terceiro momento textual caracterizado como uma primeira análise interpretativa dos processos desenvolvidos à luz dos objetivos já enunciados.

Dos referenciais pedagógicos à profissionalidade

A investigadora Júlia Oliveira-Formosinho, em 1996, na sua obra "Modelos curriculares para a educação de infância", realizou uma sistematização histórica de alguns modelos significativos na prática educacional - antes do e no século XX - que findava na identificação de três modelos socioconstrutivistas: o High-Scope; o Reggio Emilia; e o Movimento da Escola Moderna. A pertinência destes continua inegável na educação de infância, mas como se sabe esta autora conceitualizou um quarto modelo - a Pedagogia-em-Participação - a partir das práticas desenvolvidas no âmbito da Associação Criança. Não obstante, queremos igualmente relevar o projeto Pen Green Center, em Corby-Inglaterra, que parece ter influenciado não só os profissionais relacionados com esta associação, como também o Ministério da Educação, através da edição dos mesmos referenciais e estratégias de desenvolvimento concebidos por Bertram e Pascal (2009), com a coordenação da adaptação pela investigadora referida.

Uma análise a estes modelos e projetos evidenciou que todos: acentuam a essência e a necessidade de uma teoria da formação teórico-prática assente em processos colaborativos de investigação e ação, algumas vezes com a cooperação de profissionais do ensino superior e/ou investigadores externos à instituição; afirmam a formação, por exemplo em contexto, como estratégia de desenvolvimento profissional;

e são coerentes entre si nas concepções de criança e de educador/a. Sendo estes sujeitos construtores do seu conhecimento e participantes no desenvolvimento do conhecimento do outro; são seres sociais e por isso, inteligentes, afetivos, expressivos, e capazes de produzir cultura. Uma distinção notada, e mais relevante, foi a centralidade fornecida às expressões artísticas nas organizações curricular e organizacional do modelo de Reggio Emilia.

Ao adotarmos a concepção de que "Um modelo pedagógico dispõe, assim, de um modelo curricular e de um modelo de formação contínua e desenvolvimento profissional", que os profissionais optam por nele trabalhar como se fosse um referencial~andaime aberto e inclusivo (Oliveira-Formosinho, 2003, p. 7), centrar-nos-emos de seguida no valor e nas implicações do desenvolvimento profissional.

Day (2001) defende que o desenvolvimento profissional é um processo que agrega todas as suas experiências de aprendizagem desde as naturais, passando pelas planeadas e conscientes. Estas experiências trazem benefício direto ou indireto ao/à docente e contribuem para a qualidade do seu desempenho, contribuindo para o domínio de competências profissionais que extravasam o domínio técnico de recursos pedagógicos. As competências profissionais podem ser entendidas como "um conjunto diversificado de saberes profissionais, de esquemas de acção e de atitudes, mobilizados no desempenho da profissão" (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1998, p. 15 *apud* Baptista & Sanches, 2003, p. 3). Desta forma, a noção de competência associa-se a uma compreensão e implicação do/a docente-investigador na reflexão e na procura de respostas adequadas a cada situação singular que lhe permita inovar a agir de forma diferenciada.

A necessidade de desenvolver esta capacidade reflexiva - de modo a que o/a educador/a seja capaz de refletir sobre uma ação, um fenómeno ou uma atitude, procurando compreendê-los e, posteriormente, (re)estruturar o seu pensamento, com o objetivo de transformar as ações futuras - caracteriza-se por um permanente vaivém entre a ação e a compreensão na procura de atribuir significado às experiências que vão sendo vivenciadas, contribuindo para o desenvolvimento do/a educador/a enquanto profissional de educação competente e consciente da sua profissionalidade.

Ao focalizarmos, nesta égide, o nosso objeto~binómio de estudo - a relação entre o desenvolvimento de competências dramáticas e o desenvolvimento profissional - enaltecemos a tese de Sun (2005), por ser aquela que, para nós, o melhor situou e problematizou em termos científicos. A sua investigação concluiu que as educadoras envolvidas compreenderam o drama como um método de ensino e como um meio de aprendizagem: a) ao explorar as potencialidades da transversalidade e especificidade dos conteúdos, competências e processos~produtos do drama; b) ao subsidiar um ensino/projeto «vivo» e colaborativo, estimulador do pensamento crítico, não exclusivamente percursor da fixação de algum conhecimento ou da aprendizagem de técnicas; c) ao superar as expectativas sobre a participação no curso de formação~investigação, porque o «efeito-drama» ultrapassou o pensamento sobre a educação de infância e o drama na educação, ao desenvolver a «inspiração pessoal», a pessoalidade, e ao promover o desejo da continuidade desta tipologia de formação.

Não obstante, o autor (*ibidem*) também conclui que são necessários mais estudos sobre o drama na educação para se descobrir que conhecimento e metodologias é preciso desenvolver; uma vez que "Simply explaining the meaning of an individual activity could not assist prospective teachers in connecting DIE [drama in education] to their own teaching beliefs and practices. (...) scaffold their learning [is needed]" (Sun,

2005, p. 198); nota que, pela natureza do drama, uma abordagem qualitativa e narrativa poderá servir melhor uma investigação que envolva o drama, consubstanciando a evolução dos participantes, das ações e do pensamento.

Assim, e antes de apresentarmos as opções metodológicas, que se evidenciarão coerentes com o pressupostos antecedentes, pode aferir-se que a ausência de um modelo pedagógico resultaria num “fator de paralisia da ação” , na medida em que não existiria nenhum referencial que pudesse ser utilizado pelo/a educador/a no processo reflexivo para compreender e melhorar as suas práticas (Máximo-Esteves, p. 17). Infere-se também que o conhecimento prévio e a investigação realizada até ao momento permitem sustentar que a importância do espaço da interceção deste binómio para o desenvolvimento profissional do/a educador/a de infância parece permanecer pouco clara, pouco disseminada e/ou inexistente; apesar de coexistirem diversificadas investigações com concepções socio-construtivistas com/e sobre práticas educativas, mesmo no âmbito da educação de infância, e apesar de se valorizarem nos campos científico e legislativo a atividade dramática e a formação contínua do/a educador/a de infância, muitas vezes apenas detêm uma perspetiva exclusiva sobre o desenvolvimento da criança e/ou não focam o desenvolvimento das competências dramáticas do/a docente.

Os procedimentos metodológicos como momentos de formação

Ao valorizarmos os processos dinâmicos e ecológicos na construção de conhecimentos protagonizados por ciclos teórico-práticos de observação-reflexão-ação-avaliação, que intentam a melhoria da qualidade da educação e da vida das pessoas, em detrimento da

(...) própria organização curricular [e organizacional, porquanto mantêm] (...) algum individualismo e normatividade, não podemos esquecer a importância crescente da investigação sobre o desenvolvimento profissional, em contexto de trabalho, e a valorização das práticas colaborativas entre professores (Butler, 2003; Cadório & Veiga Simão, 2010; Caetano, 2003; Day, 2001; Flores et al., 2010; Veiga Simão, Caetano & Freire, 2007). (Almeida, 2011, p. 40)

Neste sentido - e porque não seria exequível acompanhar uma investigação, com esta configuração, que integrasse uma equipa muito grande - sustentámo-nos em Day (2001, p. 16) ao procurar algumas educadoras de infância do nosso conhecimento que tivessem interesse em "(...) participar numa variedade de actividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua acção e, sobretudo, do seu compromisso profissional". Como já referido, participaram neste estudo nove educadoras, integradas maioritariamente no ensino particular e cooperativo; que constituíram em grande grupo uma equipa alargada e em pequenos grupos, quatro equipas restritas. As diferentes tipologias de encontros e de atividades configuraram um curso de formação contínua - A expressão dramática como potencial educativo -, de 25 horas, acreditado pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua.

Assim, o estudo enquadrou-se numa abordagem qualitativa sob a metodologia da investigação-ação (IA); em que o investigador teve o duplo papel de moderador-provocador do processo ao conhecer, participar e ser corresponsável pela visada (transform)ação. A opção pela IA, "enquanto paradigma alternativo, (...) enquanto *modus operandi* de uma dialogicidade reflexiva, auto-reflexiva e, nesse sentido, inovante e transformativa" (Nunes, 2010, p. 2), perspetivou-se como o instrumento metodológico mais adequado à

pretendida colaboração, para conseqüente construção do conhecimento pelas dimensões investigativa e pragmática.

Para conferir à investigação a sistematicidade e a intencionalidade desejadas, tal como o envolvimento e o distanciamento necessários, nos ciclos previstos e realizados, recorreu-se às três categorias, definidas por Latorre (2008), de técnicas e de instrumentos de recolha de dados: a análise de documentos, a observação participante, e a conversação (com a/s equipa/s).

A construção e análise de documentos, referentes à nossa problemática, tiveram como mote e objeto: narrativas profissionais pelas educadoras; de narrativas de observação pelo investigador principal, com enfoque nas práticas de cada educadora e no seu envolvimento; e a elaboração de registos escritos pelas educadoras, após momentos de formação em equipa alargada. Foram estes escritos e momentos (in)formativos que constituíram alguns ciclos e que sustentaram não só a realização de encontros teórico-práticos quer em contexto profissional/restrito, quer em contexto alargado, com outras educadoras participantes, mas também algumas intervenções ou experiências em sala de atividades com o/s grupo/s.

No entanto, por limitação deste espaço~texto, procedemos apenas ao uso das duas narrativas profissionais na análise apresentada de seguida.

Compreensão e encadeamento de ciclos de desenvolvimento socioprofissional com enfoque nas competências dramáticas

Esta análise, mesmo seguindo a prossecução dos escritos de trabalho, articula o encontro de dois princípios discursivos e simultaneamente *praxiológicos*: o da comunhão - por oposição ao distanciamento dos processos educativos, formativos e profissionais, e por isso, inegavelmente sociais - entre a intencionalidade dos sujeitos para a (sua) educação e as suas ações com efeitos no desenvolvimento de competências dramáticas; e o da cumplicidade, como estratégia necessária de (trans)formação - por inerência aos pressupostos científicos e deontológicos valorados no quadro conceptual - entre os binómios teoria~prática, reflexão~experimentação, sujeito~objeto, educação~teatro, pessoalidade~profissionalidade, e processos individuais~colaborativos.

A "abertura" do projeto de IA teve como objeto a elaboração de narrativas profissionais (NP) a partir de um guião fornecido que aludia à reflexão sobre as experiências prévias e às relações com a expressão dramática. As duas narrativas analisadas concitaram estes tópicos de modos diferenciados, mas também revelaram algumas comunalidades.

A educadora Carla expôs um discurso mais pessoal revelando parcialmente o seu autoconceito, implicações de algumas relações no seu percurso de vida, e o seu ânimo na educação.

O ambiente familiar estimulante e apoiante é sem dúvida muito importante. Cresci com uma relação parental por um lado, submissa e por outro desresponsabilizante. (...) Nunca fui uma aluna brilhante, nem esforçada, bem pelo contrário. Estudei sempre para ir passando de ano sem grandes ambições e objetivos. (...) [Tenho] um ritmo de trabalho desorganizado, faço sempre tudo até ao último prazo e sob pressão, mas sempre com empenho e esperança em mudar. E já consegui mudar algumas coisas, está melhor! (...) Quando reflito muitas vezes sobre tudo isto e combino todas as variáveis, desde apoio e ambiente familiar, grupo de amigos, escolas

que frequentei e professores que conheci, a minha própria disponibilidade e competências de aprendizagem, penso que tive sorte, fiz a minha sorte e cresci. (NP - Carla)

As duas educadoras valorizaram a entrada no ensino superior, algumas experiências de estágio e os primeiros anos de prática profissional, como momentos significativos e prazenteiros.

O curso de Educadores de Infância, curso pouco divulgado e por muitos desconhecido em 1989, foi a minha primeira opção de candidatura à faculdade. Não fazia ideia o que era, mas um Curso Superior e deixar de trabalhar no escritório de contabilidade, era tudo o que queria. (...) [No primeiro ano de trabalho] (...) consegui aplicar os conhecimentos adquiridos, consegui ter estratégias de dinamização e controle de grupo. Com um grupo tão numeroso [28], mais do que nunca a expressão dramática foi uma estratégia sempre presente, um trampolim para avançarmos em diferentes propostas e momentos do nosso dia a dia. Este primeiro ano foi o ano que recorro e irei recordar sempre com muita paixão. (NP - Andreia)

[No estágio] Senti que o disfarce que usei [para uma dramatização] me libertou para ser outra coisa verdadeira e muito real na altura da atuação. Não senti vergonha de me expor como era costume e adorei essa sensação e a criatividade e o à vontade com que as coisas, durante a atuação e seguindo o guião, me iam surgindo. Foi uma boa experiência que deu maior confiança em mim mesma e nas minhas capacidades. (...) Tive também, pais de crianças fantásticos e colegas de trabalho, que com a sua experiência de vida e sabedoria, souberam ver e apreciar a minha inexperiência nos primeiros anos e com uma simples conversa, cheia de boas intenções, carinho e compreensão, me fizeram refletir e melhorar a minha prática. (...) Foram anos que me compensaram falhas estruturais anteriores no curso e na vida. (NP - Carla)

Mas também referiram que a entrada na instituição onde desenvolvem neste momento as suas práticas profissionais foi uma charneira na perspetivação de outros modos de fazer pedagogia, por exemplo pela qualidade colaborativa das relações verticais e horizontais - que notamos como um fator de desenvolvimento profissional. Evidencia-se, neste contexto, também a influência e o recurso de práticas no âmbito do drama.

A passagem do [instituição G.] para [instituição O.] marcou uma nova e importante fase da minha vida. A formação [da diretora], a sua experiência de vida, a sua cultura, abriu a todos os profissionais novos horizontes. (...) Tendo presente a importância do trabalho de grupo, cada grupo pesquisava sobre um tema ou pedagogo, fazendo posteriormente a sua apresentação. (NP - Andreia)

E temos presente no calendário mensal teatros coletivos. Sinto-me privilegiada no aspeto de crescimento e apoio formativo da instituição e da consciência pedagógica e da importância da primeira infância e da felicidade e bem estar da criança que vem sempre em primeiro. A presença do projeto [nome], foi muito enriquecedora para todas as profissionais do [instituição O.], bem como a presença de um antigo colega educador/ator, formado em artes cénicas (no Brasil), que nos abriu horizontes. (NP - Carla)

O enfoque da presença integrada e a importância da atividade dramática prolonga-se assim desde a dimensão organizacional, à dimensão curricular, e à dimensão pessoal, não só correlacionada com a prática, a formação e o desenvolvimento dos/as profissionais, mas logicamente com o desenvolvimento das crianças. Porquanto

O drama está sempre presente no dia a dia do nosso grupo, planificado ou como atividade de transição ou simplesmente por sim. (...) [Há] várias formas e estratégias de contar um conto, no entanto, continuo a preferir a expressão (o gesto e o corpo). (...) Na planificação semanal, sublinho sempre a presença das áreas da

música e do drama, não só pela sua importância em si, mas sobretudo por ser um dos grandes interesses do grupo. (...) Não é demais realçar a importância do drama na formação pessoal e social da criança. Em referência ao grupo que tenho este ano, conquistas relacionadas com a desinibição ou ao nível da linguagem, foram notórias com as propostas de drama. (NP - Andreia);

[O drama está presente] Nos bons dias que nos ajudam a relacionar com os outros, a ter em conta os sentimentos e presença dos outros, se nos cumprimentamos com um sorriso e aperto de mão se hoje não apetece (...). Nos teatros de sombras que expõem e exploram pequenas lengalengas e histórias curtas e aqui reporto-me à realidade da creche, onde trabalhei mais tempo. Nas técnicas de relaxamento ao final de uma atividade ou de um dia ou momento mais agitado, ouvindo música relaxante, diminuindo a luz e viajando, ouvindo o adulto ir para mundos imaginários de personagens e sensações. (...) Nas expressões, no movimento e incentivos que damos às crianças quando realizamos, um jogo motor, um trabalho de expressão plástica, na leitura de um livro, enfim nas várias atividades diárias. (NP - Carla)

Concomitantemente as educadoras valorizaram o exercício da escrita como uma estratégia de consciencialização e reflexão, que entendemos como fatores de desenvolvimento profissional, não só de forma *livre*, como também de forma provocada:

(...) uma paragem no meu percurso de educadora para refletir. Senti-me livre para escrever tudo o que acredito. Trouxe-me à memória momentos bons e facilitou-me um olhar mais tranquilo pelos menos bons. Foi um olhar para o exercício da minha prática e sobretudo acreditar que sou capaz. Um descobrir que educar é impregnar de sentimento em tudo o que fazemos. (NP - Andreia);

O ponto 4.3 do guião fez-me refletir sobre isso [relação das práticas educativas com o desempenho pessoal e profissional e as competências dramáticas] e foi curioso perceber como as competências dramáticas estão presentes em todos os pontos [observação, planificação, ação, avaliação, comunicação, articulação]. Observamos e somos espetadores, atores e realizadores/diretores das ações que vão acontecendo em sala diariamente. Planificamos a partir das mesmas ações e observações, refletimos, agimos, avaliamos. (...) Ao realizar esta narrativa fiquei muito mais atenta à minha prática co-relacionada com a expressão dramática e lá estava ela em todo o lado. Na forma como comunico com as crianças e os pais à chegada e à saída da escola, as expressões que uso e palavras de conforto, os sorrisos, o toque a brincadeira, a confiança que se cria. (NP - Carla)

É na senda da identificação e promoção da visão crítica e longitudinal dos processos educativos e formativos que enaltecemos e tecemos a narratividade (das educadoras) como estratégia nuclear da problematização, da fixação e compreensão do encadeamento dos ciclos de vida, que parecem compreender uma forma de IA, apenas, talvez, menos científica. Assim, a partir das capacidades reflexivas das educadoras sobre algumas experiências prévias, por exemplo na formação inicial, estas ainda mobilizam as suas convicções pedagógicas e perceções sobre as suas próprias práticas atuais e definem algumas expectativas relativas à participação neste (per)curso de IA.

É este o nosso sistema tradicional de ensino, que nos habitua a ver um professor sentado numa cadeira a debitar matéria até à chegada dos testes avaliativos, de uma forma aborrecida e desmotivante para o aluno. (NP - Carla)

Não foi fácil sair de um ensino secundário sem nunca ter feito um relatório, não foi fácil ter ido para o “terreno, para a semana de campo” (expressão do professor A.), sem orientação alguma. (NP - Andreia)

Estes [professores] também nos ajudam a crescer e a ver o que está errado e que não devemos perpetuar, como modelos castradores e elitistas, que por vezes, nos causam humilhações, medos e falta de confiança. (...) [Mesmo assim] Como é possível ter gosto em compreender e aprender? Onde fica o aguçar da curiosidade e o gosto em descobrir por nós próprios o maravilhoso do mundo que nos rodeia, para que não nos esqueçamos das aprendizagens? (...) O verdadeiro curso e formação começa na sua íntegra, quando colocámos em prática as aprendizagens académicas e da vida até então, de forma plena e absoluta, errando, refletindo, reformulando, pesquisando e aprendendo com outros profissionais que vamos encontrando no caminho. (NP - Carla)

O professor [educador/a] incita, disponibiliza e o aluno constrói. (...) O educador deverá ser capaz de improvisar, de ser um mágico que tira da manga estratégias para dinamizar ou reorganizar ou simplesmente divertir o grupo de crianças. (...) Um longo percurso se realizou até que a profissão de educador de infância começou a ser justamente e dignamente valorizada. Os comentários que despromovem e desmotivam a nossa profissão deixam de ser frequentes, frases como - "nem para educadora conseguiste entrar?" - deixaram de se ouvir. (NP - Andreia)

Talvez por motivos históricos e de mudanças sociais do país, que ainda são necessárias continuar a fazer, deu-se sempre menos importância à creche. A nossa formação foi deficitária e teve algumas falhas. Não que os professores formadores não tivessem conscientes disto e também não concordavam mas era o currículo. Espero que estas lacunas formativas mudem e parece-me que sim, que começa a mudar. (...) Mas no final a escolha é sempre nossa. Tudo o que nos rodeia, a formação académica, professores, os sítios por onde passamos e que frequentamos, a televisão e outros meios de comunicação e tecnológicos, os amigos e família também têm um papel importante nas fontes e influências sociais, culturais e artísticas. (NP - Carla)

[Que podem ser mobilizados nos processos de ensino e de aprendizagem, pois, mesmo em termos curriculares] Os educadores de infância continuam a ser privilegiados no Sistema Educativo, não estando cingidos a um currículo estanque e inflexível. Seguindo as orientações Curriculares e as Metas do Ensino Pré Escolar, conseguem ter autonomia na sua atividade pedagógica, adotando pedagogias diversificadas. (...) [Porquanto] «Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.» (Rubem Alves). (NP - Andreia)

Relativamente às expectativas, parece que é neste entender de que a profissionalidade docente pode e deve perseguir uma "imagem" idílica do campo educativo que se perspetiva "com asas", que as educadoras afirmam ter interesse na/nesta formação contínua como subsidiária de práticas de qualidade, mas também do desenvolvimento pessoal: "Na área do drama, gostaria de assistir a muitas e variadas propostas e de descobrir mais... é uma área fascinante!" (NP - Andreia);

Espero (...) acrescentar mais conhecimentos à minha experiência pessoal e profissional e crescermos todos juntos. Espero que a sensibilidade, de que o mundo da expressão dramática nos dota, cresça e me ajude a melhorar a minha prática educativa e a mim como ser. (NP - Carla)

Não obstante, nestes discursos analíticos longitudinais, as duas educadoras parecem eleger a sensibilidade como uma competência-matriz para a escuta e estimulação do jogo dramático - ou seja, da ludicidade, e por consequência do bem estar e da aprendizagem da criança - entre uma comunhão de saberes diversificados, na interseção do nosso objeto de estudo - o desenvolvimento de competências dramáticas nos processos de desenvolvimento profissional - que se afigura claramente dependente da conceção do que é o ser(-se) humano e potencialmente artístico.

[Na minha infância] Apanhei milho, fiz escapeladas, andei em cima de carros de bois, apanhei erva e legumes da terra, comi-os frescos e saborosos, (...) toquei e alimentei patos, porcos, galinhas, vacas, coelhos, enfim, um mundo de sensações únicas e indescritíveis, que me fazem felizes até aos dias de hoje. E que me fazem estar na minha vida profissional de outra forma, sem reservas em experimentar novidades e em propor experiências diferentes que ativem os sentidos às crianças, no contato máximo com a natureza e sabendo com conhecimento prévio de como estas sensações são únicas e nos fazem felizes. (...) [Paralelamente, e em relação à sua visão da sua formadora no âmbito da expressão dramática, não obstante a experiência de construção de uma peça de teatro e a fruição de outra no teatro Nacional de S. João, infere que] Na altura o que parecia ter uma certa loucura desajustada à realidade faz ver, agora, que isso é sensibilidade às emoções e energias da expressão dramática. (NP - Carla)

[Na formação inicial] Lembro-me de me descalçar e andar pela sala ao som de "Enya". Foi uma sensação indescritível. (...) realizei alguns momentos/atividades de drama (...). Foi uma experiência única. O projeto realizou-se durante três dias, esteve aberto ao público e incluiu diferentes propostas de atividade. Hoje como educadora, tento transmitir às crianças aquilo que acredito que também lhes dá prazer...também nos descaçamos muitas vezes! (NP - Andreia)

[Aquando da prática profissional: a)] Aprendi e aprendo imenso com todas as crianças que conheço e conheci, como seres únicos e diferentes que todos somos e principalmente, como seres extremamente honestos, particulares e autênticos. [b)] Quando articulo todas as variantes necessárias e inerentes à prática educativa, sinto que faço um guião onde todas as informações de que disponho quer do ponto de vista académico, quer do ponto de vista pessoal, combinam para a exposição de uma brincadeira séria e real do faz de conta, que cativa, abraça e dá prazer à criança. Somos todos, presentes na ação, transportados para um mundo mágico de brincadeira à "séria" (...); [c] temos] presentes a maneira como propomos as atividades ao grupo, como comunicamos, como articulamos as várias áreas de saber, de que forma, se tornara interessante, apetecível, convidativa e desafiante a participar e criar. E principalmente, queremos que as crianças cresçam felizes, seguras e confiantes sentindo-se bem na sua pele e que não tenham medo de se exprimir, descobrindo-se a si mesmos, aos outros, ao mundo. [d] compreendi que] A sensibilidade que cresce com a criança (...) abre-lhes outros mundo para além do mundo dos saberes, para o mundo do sentir, do criar, do ser, do estar e da espiritualidade, que é muitas vezes esquecida nas nossas escolas. (NP - Carla)

Algumas conclusões sobre a "abertura" desta IA

Pretendeu-se com este texto e este início de estudo integrar e divulgar interesses e práticas investigativas de qualidade e potencialmente inovadoras no sentido de uma possível melhoria e transformação dos processos formativos. As repercussões possíveis não serão apenas para/nos sujeitos envolvidos, suas práticas e contextos restritos, mas também para uma comunidade interessada na concetualização e na melhoria das práticas educativas.

Neste sentido, se dotarmos os dois princípios construídos (o da cumplicidade e o da comunhão) de transparência e os compreendermos como compatíveis, por parecerem interdependentes, mesmo quando são provocatórios, podemos afigurar um vetor comum - o da «criatividade pedagógica» - porquanto esta "(...) se faz em diálogo e não no isolamento." (Oliveira-Formosinho, 2003, p. 8).

Nomeadamente verificou-se que os modelos pedagógicos se pretendem "abertos" tal como referido no quadro teórico e como ilustra a educadora Andreia:

(...) na minha prática pedagógica, não privilegio um único modelo pedagógico, tenho presente a pedagogia de projeto e de situação, bem como o princípio ou modelo construtivista. O educador deverá ser capaz de incentivar a sua curiosidade e despertá-la para o conhecimento do mundo. Acompanhá-la na descoberta, dando-lhe a autonomia para que as conquistas sejam dela. (NP - Andreia)

Mas esta "abertura" não findou nesta consciencialização. Ao longo da análise tecida, também se evidenciou o valor da auto e hetero-consciencialização, da multidimensionalidade das competências dramáticas, na profissionalidade docente. Valorou-se também a pedagogia e a atividade dramática na creche. Assim, as narrativas analisadas pautaram-se pelo desejo de (se) educar para formar seres sensíveis e atuantes.

Estes motes confluíram nas tomadas de decisão dos passos seguintes na IA, que apesar de não terem sido objeto de análise neste texto, expõe-se que repercutiram quer nas reflexões e discussões focalizadas entre a/s equipa/s, quer nas experiências de formação e intervenção, em contexto de trabalho e em contexto laboratorial. Por exemplo, foi discutida a analogia do/a educador como um ator/atriz; foram experienciadas diversas técnicas de expressão dramática, quer a partir da expressão corporal, quer a partir do jogo teatral; foram planificadas e realizadas intervenções colaborativas, nestes domínios, com os grupos de crianças das duas salas das educadoras.

Deste modo, a definição de cada ciclo de IA foi gerada pelos intervenientes, pois conviveu-se com a consciência da imprevisibilidade do desenvolvimento dos processos, em que a criação e análise dos dados são contemporâneos da ação (Nunes, 2010).

Por fim, a "abertura" deste estudo intentou promover o (re)conhecimento, a atualização e o aprofundamento das relações entre a/s teoria/s e prática/s educativa/s, que venham a reforçar, influenciar e a promover as dimensões da atividade dramática; tal como, a incentivar a consciência ativa e crítica dos processos operacionalizados na atividade dramática em contexto educativo, como a sensorialidade, o pensamento divergente, a capacidade de criação e de resolução de problemáticas, que podem favorecer o desenvolvimento socioprofissional.

Referências

- Aguilar, Luís Filipe. (2001). Expressão e educação dramática: guia pedagógico para o 1º ciclo do ensino básico. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Almeida, Maria Teresa. (2011). Desafios ao desenvolvimento profissional: do trabalho colaborativo ao nível da escola a um grupo sobre a escrita. (Tese de Doutoramento), Instituto de Educação - Universidade de Lisboa, Lisboa. Retrieved from <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/6035>
- Baptista, Maria Isabel, & Sanches, Maria Angelina. (2003). Competências na formação inicial do educador de infância/professor: entre práticas e representações. Paper presented at the 1º Simpósio Nacional de Educação Básica: Pré-Escolar e 1º Ciclo, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Bertram, Tony, & Pascal, Chistine. (2009). Manual DQP - Desenvolvendo a qualidade em parceria. (Júlia Oliveira-Formosinho & & all, Trans.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Day, Christopher (2001). Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora.

- Formosinho, João, & Oliveira-Formosinho, Júlia (Eds.). (2001). Associação criança: um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria Minho.
- Latorre, Antonio. (2008). La Investigación-Acción (9 ed.). Barcelona: Graó.
- Máximo-Esteves, Lúcia. (2008). Visão panorâmica da investigação-ação. Porto: Porto Editora.
- Nunes, Rosa. (2010). A investigação-ação como uma nova forma de compreender a investigação e a ciência. Entrelugares: revista de sociopoética e abordagens afins, 2(2), 1-17.
<http://www.entrelugares.ufc.br/phocadownload/artigo-rosa22.pdf>
- Oliveira-Formosinho, Júlia. (2003). O Modelo Curricular do M.E.M. - Uma Gramática Pedagógica para a Participação Guiada. Revista do Movimento da Escola Moderna, 18 (5ª série), 5-9.
- Oliveira-Formosinho, Júlia, Andrade, Filipa, & Gambôa, Rosário. (2009). Podiam chamar-se lenços de amor. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (Ed.). (1996). Modelos curriculares para a educação de infância. Porto: Porto Editora.
- Sun, Ping-Yun. (2005). Drama in education: the process of self-discovery and transformative learning. (Tese de Doutoramento), School of Education - Indiana University, Indiana.

A escolha no processo de constituição docente

Flávia Maria Marques⁹⁹, Júlio Ribeiro Soares¹⁰⁰, Wanda Maria Junqueira de Aguiar¹⁰¹

O presente artigo tem como objetivo analisar os sentidos e significados constituídos por uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação ao seu processo de escolha profissional, bem como buscar compreender as necessidades e os motivos que interagem no processo de sua constituição docente. Os dados analisados provêm de uma pesquisa realizada no contexto de um Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD) que, envolvendo três programas de Pós-Graduação, teve como questão central a investigação dos sentidos e significados da atividade docente, procurando subsidiar, desse modo, as reflexões sobre formação de professores. O referencial teórico metodológico adotado é o da Psicologia Sócio-Histórica, que tem Vigotski como um de seus autores centrais. Na construção de sua abordagem teórica e das categorias como forma de compreensão da realidade, Vigotski fundamentou-se no materialismo histórico-dialético. A concepção de homem nesse referencial concebe o indivíduo como um ser social constituído historicamente e dialeticamente nas relações com o mundo material do qual participa. São nessas relações, ou seja, no movimento da atividade que ele vai se constituindo como sujeito singular e, ao mesmo tempo, social. Em relação ao processo de escolha profissional, a análise aponta que os sentidos constituídos pelo sujeito sobre o ser professora e sua motivação para a atividade docente começaram a ser constituídos em sua infância e delineiam-se como atributos da profissão que ela possui desde então. Falas como o “gostar”, “querer”, “cuidar” e “tomar conta” das crianças são recorrentes em seu discurso, justificando sua vocação para a docência em uma visão “naturalizante” dos fenômenos sociais e humanos, visão essa que desconsidera a historicidade do humano e as formas socialmente construídas para satisfazer suas necessidades. Nessa visão, o indivíduo já nasce com um “dom” e cabe a ele, apenas, desenvolvê-lo. Revela, dessa forma, uma ideia de vocação como algo intrínseco, inato, datado, dado. Portanto, preestabelecido desde sempre. A concepção naturalizante aponta para uma constituição do humano que não é dialética nem histórica, mas formal, linear. Esta forma de significar a constituição do humano aparece também na concepção da docência reforçando marcas arcaicas e até preconceituosas da profissão, tais como: visão romântica “de sacerdócio” e de profissão notadamente feminina, dom natural peculiar às mulheres e relação determinista entre a maternidade e a docência. Sendo assim, verificamos que os sentidos constituídos sobre a escolha e a constituição docente apresentam-se fortemente mediados por uma visão naturalizante da profissão, o que acarreta uma não discriminação entre o papel docente e o papel materno e uma sujeição à influência do gênero feminino. Com isso, entendemos que não apenas a professora, mas também a sociedade têm sido historicamente mediadas pela ideia de que a docência é uma vocação natural das mulheres. E para finalizar, apontamos que os fenômenos sociais e humanos devam ser estudados e compreendidos em sua dimensão histórica, em seu movimento dialético, de modo que, ajudando a superar as visões naturalizantes, possa-se instituir o novo e, assim, a possibilidade de constituição de novos sentidos e significados acerca dos processos de escolha profissional e de constituição docente.

Palavras-chave: Escolha Profissional, Constituição Docente, Formação de Professores

⁹⁹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

¹⁰⁰ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

¹⁰¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Estudos recentes sobre a profissão docente no Brasil (GATTI, 2012; ANDRÉ, 2012; SCHEIBE, 2010; dentre muitos outros estudiosos) têm apontado que são muitas as questões que ainda precisam ser urgentemente enfrentadas pelas diferentes esferas do poder público tendo em vista a valorização do magistério. São questões que atravessam o próprio cotidiano da formação e da atividade profissional do professor, como a falta de reconhecimento social da profissão, os baixos salários, a elevada taxa de evasão dos professores no início da carreira docente e a própria fragilidade dos cursos de licenciatura que, embora tenham a formação docente como finalidade pedagógica, nem sempre apresentam uma identidade acadêmica articulada ao campo da docência.

Diante de tantos desafios que são, pelo menos aparentemente, nada animadores, quais seriam, então, os elementos determinantes do processo de escolha e de constituição do professor no momento atual da história da educação brasileira? Embora muitos professores desistam do cargo logo no primeiro ano, por que muitos continuam na função, chegando, inclusive, a constituir um vínculo afetivo com a profissão? É com base em questões como essas, que trazem à tona uma discussão acerca da profissão docente no Brasil, que o presente artigo – parte do resultado de uma pesquisa realizada entre os anos de 2008 e 2012 com apoio do PROCAD/CAPEES¹⁰² por professores e alunos de três programas de pós-graduação em educação de três universidades brasileiras – tem um objetivo geral, que é analisar os sentidos e significados constituídos por uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação ao seu processo de escolha profissional, bem como buscar compreender as necessidades e os motivos que foram (e têm sido) determinantes do processo de sua constituição docente.

Base teórica

No intuito de rompermos com a visão ingênua e simplista que poderíamos ter acerca da realidade investigada, buscamos apoio teórico-metodológico na Psicologia Sócio-Histórica, que tem Vigotski como um de seus autores centrais. Na construção de sua abordagem teórica e das categorias como forma de compreensão da realidade, Vigotski fundamentou-se no materialismo histórico-dialético. A concepção de homem nesse referencial concebe o indivíduo como um ser social constituído historicamente e dialeticamente nas relações com o mundo material do qual participa. São nessas relações, ou seja, no movimento da atividade que ele vai se constituindo como sujeito singular e, ao mesmo tempo, social.

É notório destacar que esta concepção não opõe o indivíduo à sociedade; pelo contrário, combate essa visão dicotômica e, com isso, vai além ao superá-la. Assim sendo, a subjetividade e a objetividade devem ser apreendidas não como elementos isolados, mas pares dialéticos constitutivos um do outro num movimento constante de transformação. A dialética nos aponta que os fenômenos não podem ser compreendidos isoladamente e sim em suas múltiplas conexões, em suas relações parte/todo, em suas contradições, os quais são configurados e constituídos nesse mesmo movimento. A função precípua do método dialético é explicar o movimento histórico da realidade, que é objetiva e subjetiva ao mesmo tempo.

A concepção de homem nesse referencial concebe o indivíduo como um ser social, constituído nas relações com o mundo, com a base material, com a objetividade e a subjetividade constituídos no movimento

¹⁰² A pesquisa Trabalho docente e subjetividade: aspectos indissociáveis da docência foi realizada no período de 2008 a 2012, com apoio do PROCAD/CAPEES, por professores e alunos de três programas de pós-graduação em educação de três universidades brasileiras: Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação (PUC-SP), Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (UFAL) e Programa de Pós-Graduação em Educação (UNESA-RJ).

dialético. Considera, sobretudo, para a constituição do indivíduo a historicidade, seu caráter histórico. De acordo com Soares (2011, p. 32): “Nos estudos sócio-históricos, a história é uma categoria que nos ajuda a romper, fundamentalmente, com a ideia de que o homem é um ser estático, ou simplesmente que seu desenvolvimento é marcado por uma sequência linear de características sobrepostas”. Isso nos traz a noção de que a constituição do homem se dá no processo histórico materialista de construção de suas relações, tanto objetivas quanto subjetivas. É no movimento da atividade da qual participa, portanto, que o homem vai se constituindo, ao mesmo tempo em que vai intervindo na realidade objetiva, modificando-a com vista à satisfação de suas necessidades. Assim, “esse é um processo no qual o ser humano objetiva sua subjetividade, ao mesmo tempo em que torna subjetiva a realidade objetiva, por meio da capacidade de registro cognitivo e afetivo de suas experiências” (Aguiar & outros, 2009, p. 57). A subjetividade dentro de tais concepções teóricas só pode ser explicada na dialética subjetividade-objetividade, o que nos leva a compreender que o sujeito singular é, ao mesmo tempo, social e histórico.

Ao buscarmos apoio teórico-metodológico na Psicologia Sócio-Histórica, somos mediados por um conjunto de ideias que movem as nossas afecções afetivo-cognitivas com vistas a não apenas apreender e explicar a realidade em seu processo dialético e histórico de constituição, mas também contribuir com a sua transformação. Em outras palavras, o nosso “olhar” sobre a realidade não é destituído de uma concepção teórica e política do mundo. Pelo contrário, categorias como atividade, historicidade, contradição, sentidos e significados nos permitem empreender esforços de análise com vistas tanto à compreensão do mundo como em relação ao movimento dialético e histórico do seu processo de constituição.

Embora as categorias acima anunciadas sejam de extrema importância para compreendermos o problema aqui investigado, não nos ocuparemos de explicá-las, exceto em relação às categorias sentido e significado, já que fazem parte diretamente do objeto de investigação da pesquisa realizada, e a categoria história que já fora abordada acima, mesmo que de forma sucinta. Esta decisão tem como base a falta de espaço necessário para que as mesmas pudessem ser adequadamente abordadas. Assim sendo, optamos por empreendermos mais esforços em relação à análise da questão aqui investigado, o que requer, obviamente, o uso de tais categorias.

O estudo das categorias sentido e significado se faz importante, na perspectiva teórico-metodológica da Psicologia Sócio-Histórica, por permitir avançar na compreensão dos processos constitutivos da fala e do pensamento, isto é, do modo pelo qual o sujeito articula essas duas funções dando origem aos processos de significação da realidade. Assim sendo, ao pretendermos *analisar os sentidos e significados constituídos por uma professora acerca do seu processo de escolha profissional*, partimos do pressuposto de que o seu discurso não se reduz ao campo semântico do significado ao qual, à primeira vista, cada palavra parece encerrar. A história do sujeito, o nosso verdadeiro objeto de estudo, não se reduz à fala. No entanto, não podemos ignorá-la em nossas análises. Ela é o ponto de partida das nossas investigações.

Conceitualmente, podemos dizer que o significado é a unidade do pensamento e da linguagem que mais possibilita o processo de generalização da comunicação, o que favorece o fortalecimento do contato e do vínculo entre os seres humanos na atividade das quais participam. Isso se faz por meio dos diferentes signos que se encontram socialmente instituídos e presentes no nosso cotidiano. Por isso, conforme aponta Leontiev (s/d, p. 101), o significado é “a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida”. Assim sendo, o autor ainda afirma que “o homem encontra um sistema de

significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento” (p. 102).

Embora o significado tenha a sua importância no processo de constituição do humano, a realidade, isto é, a linguagem, não se reduz ao campo empírico dos significados, de modo que as palavras ditas são constituídas de muitos conteúdos que nem sempre se materializam nas verbalizações do sujeito. A “palavra” é sempre mais rica do que revelam suas expressões mais aparentes, pois, além da dimensão linguística que as constitui, elas são mediadas por pensamentos e emoções de “um” sujeito vivo cujo pensamento fracassa muitas vezes ao se materializar em palavras. Ou seja, nem sempre o discurso expresso é capaz de revelar o que, de fato, o sujeito pensa e sente acerca do objeto ao qual se refere. Por isso, é preciso ir em busca do não dito que constitui, dialeticamente, aquilo o que se quis dizer.

Na perspectiva de melhor compreender o sujeito, Aguiar e Ozella (2006, p. 226) pontuam que “os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido”. Caminhar para as zonas de sentido é tentar apreender, portanto, o sujeito para além do empírico, isto é, os elementos de sentido que, a partir de suas experiências simbólico-afetivas, se articulam constituindo os sentidos. Mais do que ao campo semântico da linguagem, os sentidos se referem ao sujeito, ou mais precisamente às mediações histórico-sociais que, na atividade, foram constituindo o seu modo de pensar, sentir e agir. Por se tratar, portanto, de um processo inesgotável de constituição de novas formas de ser do sujeito, os sentidos não se encerram nas palavras, embora a linguagem seja uma das suas mais importantes bases. A gênese da sua constituição está na história das relações sociais do sujeito com o mundo, isto é, no modo pelo qual ele é afetado e significa o próprio contato com a realidade objetiva.

Procedimento metodológico do estudo

Ao nos propormos estudar o processo de escolha e de constituição docente, o fazemos, teórica e metodologicamente, não a partir de pressupostos objetivistas, que anulam o papel do sujeito frente à sociedade, nem tampouco subjetivistas, que compreendem o sujeito a partir de um ideal de *liberdade* que enfatiza o individualismo em todas as suas expressões, mas a partir dos elementos de contradição que o constituem como unidade do real. O nosso método de investigação, ao seguir uma linha dialética de teorização que rompe com as concepções naturalizantes, metafísicas e dicotômicas da realidade, se propõe a explicar tal fenômeno não como fato isolado, mas mediado pela *totalidade* de um conjunto de elementos históricos e contraditórios que o afetam. Nessa perspectiva, não há uma história do sujeito e outra da sociedade ou da natureza. Como bem salienta Vigotski (2000, p. 23), a história “significa duas coisas: 1) abordagem dialética geral das coisas – neste sentido qualquer coisa tem sua história. [...] 2) história no próprio sentido, isto é a história do homem”.

Assim sendo, ao pretendermos *analisar os sentidos e significados constituídos por uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação ao seu processo de escolha profissional, bem como buscar compreender as necessidades e os motivos que foram (e têm sido) determinantes do processo de sua constituição docente*, o fazemos a partir de uma concepção dialética e histórica de ciência. A análise dos sentidos e significados pressupõe, portanto, não uma análise de estruturas dicotômicas, mas de elementos

contraditórios, que se articulam como pares dialéticos constituindo a *unidade* do pensamento e da linguagem, isto é, o processo de significação.

Para dar conta dessa complexidade teórica que constitui o nosso processo de investigação, valemo-nos de uma proposta metodológica de análise e interpretação dos processos de significação – *unidade* do pensamento e da linguagem – denominada, conforme Aguiar e Ozella (2006), *núcleos de significação*. Trata-se de uma proposta metodológica que vem sendo construída pelos autores há mais de uma década com vistas a instrumentalizar pesquisadores na perspectiva de que possam apreender o processo de significação da realidade (produção de sentidos e significados) no seu movimento histórico-dialético.

No intuito de apreendermos o movimento de significação do sujeito – uma professora com formação em pedagogia e que leciona nos anos iniciais do ensino fundamental – *em relação ao seu processo de escolha profissional, bem como no que diz respeito ao processo de sua constituição docente*, o primeiro passo consistiu no levantamento de pré-indicadores (trechos/enunciados/temas). O passo seguinte foi a aglutinação de pré-indicadores que apresentavam relação entre si, como “similaridade”, “complementaridade” e “contraposição” (AGUIAR e OZELLA, 2006), o que culminou na sistematização de alguns indicadores. Na terceira e última etapa, o procedimento, constituído a partir da articulação dos diversos indicadores segundo os critérios de “similaridade”, “complementaridade” e “contraposição”, resultou na sistematização de alguns núcleos de significação.

Convém ressaltar que, por questão de espaço neste artigo, não apresentaremos os dois primeiros passos empreendidos na realização da pesquisa, assim como também não apresentaremos todos os núcleos de significação dela resultantes, mas os “pontos” principais de dois núcleos de significação, a saber: 1) A escolha pela docência; e 2) O processo de constituição docente.

O processo de escolha pela docência

Ao tratarmos do processo de significação, da produção de sentidos e significados em relação ao modo como fora se constituindo seu processo de escolha profissional, podemos observar que os relatos de M. revelam determinações que foram constitutivas nesse processo.

Primeiramente, M. refere-se aos seus laços familiares, a genealogia profissional de sua família, como um dos determinantes do seu projeto de ser professora. Nutre um vínculo afetivo por suas referências, pelos modelos de professores que têm em seu ambiente familiar: a mãe foi professora por algum tempo, a tia era professora na escola em que ela estudava e o avô, mesmo não tendo atuado na educação formal, atuou como professor de defesa pessoal e era também visto como um modelo de professor. Apesar de nos revelar somente um recorte de sua genealogia profissional relacionada à docência, destacamos a tia (professora) como uma referência importante para M. em seu processo de escolha pela docência. Segundo seus próprios relatos, ao longo do tempo foi construído um vínculo afetivo com a tia que foi mediado por questões de âmbito familiar e profissional: M. ia para a escola com a tia e se interessava por sua atividade. E a tia, por sua vez, também foi sua professora.

“Minha tia inclusive foi minha professora na escola, entendeu? Então, quer dizer, e aí eu gostava de ver ela corrigir prova, entendeu? Gostava de ir na escola com ela, então... Não sei... Eu sempre gostei assim... de

material escolar, até hoje eu gosto. Eu sempre gostei de régua, de estojo, de caneta, então eu tenho um...Uma mania...”.

Para além das fronteiras familiares, tal como verificamos na fala acima, temos na própria instituição escolar, o contexto institucional escolar, outra determinação importante em seu processo de escolha profissional, como também o modo como foi sendo constituído e materializado um projeto profissional, conforme podemos observar em sua fala:

“Quando eu vinha pra São Paulo pra ficar na casa da minha avó, eu ia na escola, porque eu adorava ir na escola, então quando eu vinha pra cá eu ia na escola”. “[...] Eu sempre fui muito boa aluna, eu sempre tirei notas muito boas. [...] Meus pais participavam também do colégio, eles eram da APM (Associação de Pais e Mestres), entendeu? Então, todas as festas eles participavam também junto de nós. Então, quer dizer, eu sempre tive muito apoio de todo mundo e aí todo mundo me conhecia porque a minha tia já trabalhava lá, entendeu? Que eu tinha convivência com as professoras fora do colégio, que a maioria eram(sic) amigas dela e elas iam lá, a gente se reunia, iam na casa da gente e, às vezes, até da minha mãe, então”.

Dessa forma, podemos constatar que o processo de escolha de M. pela docência foi sendo constituído não de forma natural e linear, mas mediado pelas condições materiais da história de vida, isto é, um conjunto de elementos vividos, sobretudo em meio à realidade escolar e familiar, como acolhimento, carinho e atenção, que lhe permitia sentir-se atraída pela docência. Importante destacar que esse acolhimento foi anterior à sua entrada nessa escola, já que o contato inicial se deu através da tia, que trabalhava lá. Posteriormente M. foi estudar nessa escola. Cabe ainda observar que a escola, a instituição escolar ocupa um espaço nas vivências e experiências de sociabilidade de M. que se interlaçam com suas experiências pessoais, familiares e de cunho privado (sua casa, sua família), o que faz com que esse espaço (escola) se torne íntimo para ela. Nesse sentido, podemos até supor que o espaço escolar se configurou para ela como protetor, e não ameaçador.

Essa realidade, a qual remete em seus relatos, está constituída pelas mediações objetivas e subjetivas: suas vivências pessoais, sociais, de comunidade, da coletividade em que vive, de seus sentimentos de pertença a essa coletividade, seu grupo familiar, sua experiência escolar e a cultura institucional da escola. São múltiplos elementos que se configuram na história de M, em sua subjetividade e que se interlaçam com os determinantes histórico-sociais em sua dialeticidade. São ainda os diferentes espaços da vida social que oferecem as significações para o desenvolvimento dos indivíduos e sobremaneira compõem também os elementos para o processo de escolha profissional. Ou seja, o indivíduo constitui sua subjetividade mediado por suas experiências interiores e exteriores no mesmo movimento, uma vez que o movimento dialético é contínuo, mediado pelos espaços sociais em que vive, sejam eles institucionalizados ou não.

No entanto, a professora justifica sua escolha pela docência não apenas pelas suas experiências familiares e sociais, mas pelo afeto que tem por crianças. Observamos na sua fala que o “gostar”, o “querer”, o “cuidar” e o “tomar conta” das crianças aparecem como atributos da profissão que ela menciona possuir desde a infância:

*“Desde que eu tinha assim uns oito, nove, dez anos já gostava de No meu recreio de 3ª e 4ª série, quando eu estudava, ao invés de ficar brincando no recreio, eu ficava **tomando conta** do pré na escola que eu estudava. É. Sempre eu quis assim... **trabalhar** com criança, sempre quis **cuidar** das crianças”.*

Esses atributos aos quais M. refere-se apontam para uma visão da docência pautada em uma “vocação”, em um dom, em um chamamento interno. Essa perspectiva nos remete para uma visão “naturalizante” dos fenômenos sociais e humanos, visão essa que desconsidera o caráter de historicidade do humano e as formas socialmente construídas para satisfazer suas necessidades. Isto é, M. parece acreditar que o homem nasce com um “dom” e cabe a ele apenas desenvolvê-lo, revelando, dessa forma, uma ideia de vocação como algo intrínseco ao sujeito, inato e dado. Portanto, preestabelecido desde sempre. Discordamos desta visão, pois ancorados, como já dito, numa perspectiva Sócio Histórica, cabe ressaltar que este conceito de “vocação” não leva em consideração a construção histórica do sujeito e da realidade que está implicada nesse processo. Não leva em conta que a história é regida por leis dialéticas, sendo a contradição uma delas, isto é, constitutiva do movimento de transformação da realidade e, por conseguinte, os movimento de superação nela implicados. Em uma visão determinista, a transformação é entendida não como fenômeno histórico, mas algo que ocorre por etapas, previsibilidade, permanência. Logo, se a vocação é vista como algo natural e se contrapõe à história, depreendemos que nessa contraposição enseja uma dicotomia.

No contexto desta discussão, outro aspecto que tomou uma forma decisiva na constituição de sua escolha profissional foi a concepção de gênero:

“Quando eu era pequena, mesmo independente de ir para a escola ou não, eu brincava muito de escolinha em casa [...] Olha... eu gostava muito de brincar de casinha, eu gostava, como até hoje, tudo muito arrumado, sou muito chata (frase exclamativa) Eu vivo arrumando as coisas”.

Não somente as brincadeiras de criança por si só, mas as marcas que as brincadeiras encerram em si, pois ao reproduzem tarefas domésticas e de espaço privado (brincar de casinha) ou mesmo reproduzir atributos como o cuidar, ser atencioso, ser compreensivo (brincar de escolinha), revelam características comportamentais relegadas culturalmente às mulheres e que foram construídas ao longo do tempo. Somase a isso, o fato de M. referir-se a escolha da profissão docente por gostar de cuidar e de trabalhar com crianças. Deste modo, o que verificamos é que tanto o conceito de vocação para a docência quanto o papel da mulher na sociedade estão atravessados por determinações histórico-culturais que dizem respeito a concepções ideológicas que ainda se encontram ancoradas em visões arcaicas e preconceituosas acerca do modo como se configuram as relações de gênero na nossa sociedade.

Considerando essas questões e retomando nossa discussão ao tratar da docência dos anos iniciais do ensino fundamental, o que se vislumbra através de nossas análises é que há uma visão de um dom natural às mulheres nesse nível de ensino. Mais do que isso, há uma relação determinista entre dom, maternidade e docência. Importante pontuar nos limites desse artigo, já que não temos a intenção de nos aprofundarmos no conceito de gênero, mas circunscrever brevemente a gênese social desse fenômeno social.

O processo de construção social de gênero traz em si as contradições decorrentes da base material de produção atravessada pela divisão da sociedade em classes, dos jogos de forças e de poder existentes em cada época e das produções históricas particulares de cada sociedade. O conceito de gênero, esse significado instituído, principalmente, no que se refere ao papel da mulher na sociedade foi reforçado ao longo dos tempos pelo discurso científico, que associava à mulher a maternidade.

“Desde os textos medievais, passando pelo renascimento, até o discurso na época da revolução, o discurso médico é sempre utilizado para permitir justificar a colocação da mulher na esfera familiar, conferindo-lhe

um estatuto particular na sociedade. O discurso científico legitima o lugar dado à mulher, e que é, a maternidade”. (NOGUEIRA, p. 03, 2001).

Foi dessa forma que o termo gênero foi atribuído à biologização, naturalizando o biológico de acordo com o jogo de forças e do poder instituído pela classe dominante. Estabelecendo, dessa forma, espaços, experiências e modos de subjetivação que diferenciam os indivíduos e reforçam desigualdades no modo de vida de mulheres e homens, desigualdades sociais e de trabalho. São, portanto, mediações sociais e históricas presentes na constituição dos indivíduos e de seus projetos de escolha profissional.

O processo de constituição docente

O modo como M. constituiu seu processo de escolha profissional foi marcado por um olhar para o futuro sem denotar maiores conflitos, conforme ela mesma afirma: *“Eu sempre quis ser professora, e ninguém tirava isso da minha cabeça”*. De igual forma, M. foi constituindo significações sobre a atividade docente pautada em um ambiente familiar. E, ao se formar, iniciou a sua vida profissional na mesma escola em que estudou.

Suas escolhas carregam, portanto, marcas subjetivas de experiências diversas vividas na família e na escola que contribuíram para se apropriar das formas de significação da atividade docente constituídas nesses espaços (família e escola) e, assim, configurar o seu modo singular de relação com essa profissão.

“Quando eu terminei o magistério eu já fui contratada na própria escola para trabalhar, eu já fiquei lá para trabalhar, né? E aí eu trabalhei 15 anos lá, sai de lá e vim pra cá, né?[...] Aqui eu tô há onze anos. Então, aí assim, eu dei aula no magistério, trabalhei quinze anos com pré, fui cinco anos professora, dez anos coordenadora. Mas o legal é ser professora, tá? Como coordenadora você tem contato mas é um contato distante,.... você orienta as professoras... mas esse contato com a criança de você ter aquele desafio todo dia. Dez anos como coordenadora. Mas eu prefiro ser professora”.

Essa diversidade de experiências, um aspecto inerente à profissão docente possibilitado pelo movimento da própria atividade, mostra que, feita uma primeira escolha, no caso, a escolha pelo magistério, o que se constitui a partir daí é o confronto/encontro frente a uma realidade material objetiva e subjetiva (condições de trabalho, por exemplo) que se dá em um movimento constante, contínuo e processual. E não uma escolha inicial que vai ser reproduzida ao longo de sua vida profissional de modo linear e permanente.

“E já trabalhei numa outra escola dando Filosofia para o Pensar, da primeira série até o terceiro colegial. [...] Mas no terceiro colegial eu dava Sociologia”.

A diversidade da atividade docente não se dá somente pelas oportunidades de mudanças de séries e de disciplinas, mas também pela diversidade de atividades e pelo próprio dinamismo que uma sala de aula carrega, dinamismo esse que, como afirma a própria professora, se configura como um desafio que precisa ser enfrentado todos os dias junto às classes de alunos com as quais se trabalha.

“Eu acho que ser professora é viver em desafio, né? Porque você tá todo dia... É uma coisa diferente (frase exclamativa) Mesmo que seja a mesma classe, cada dia é um novo dia, então você acaba assim... tendo... aprendendo com eles também todos os dias. Eu acho muito bom. Então, esse interesse, eu gosto de procurar coisa nova, de fazer coisa diferente com as crianças, entendeu? Mesmo assim, por exemplo, o ano retrasado eu dei aula no quinto ano, aí, o ano passado, eu vim pro terceiro e esse ano eu tô no terceiro de novo. Então, é

assim... mesmo você já sabendo tudo como é não dá para fazer igual. Então... esse criar em cima do que já tem... é uma coisa assim que me dá muito gosto”.

O dinamismo da profissão impõe ao professor o reinventar-se constantemente, isto é, modos de ser e, ao mesmo tempo, não ser. No processo do reinventar-se constantemente, o modo de atuação integra uma unidade: passado, presente e futuro. Nesse processo, as experiências adquiridas tomam vários contornos de acordo com as suas significações, com as suas demandas (os enfrentamentos diários) e as antecipações possíveis do que se pretende (planejamento e objetivos). Do mesmo modo, o reinventar-se constantemente leva ainda o professor a um modo de ser singular, ele próprio. Para melhor compreendermos esse modo de se reinventar, não podemos negligenciar a tríade hegeliana das nossas explicações. Assim sendo, isso significa que os modos de ser docente assemelham-se à tese, que é o que é, é aquilo que é permanente, que é fixo. Já os modos de não ser, são a sua negação, sua fase dialética, pois nega-se aquilo que é, nega-se o que é fixo e permanente em um movimento de superação, que é a antítese. Nesse duplo movimento dialético, ensejam-se contradições que levam a outra negação, que é a negação da negação, a qual é denominada de síntese, ou unidade dos opostos e, mais uma vez, à superação e à supressão das fases anteriores. Assim, compreendemos o modo de ser, de estar e de pensar, enfim, de constituir-se professor em um movimento contínuo no embate dialético com a realidade em transformação.

Considerações finais

Neste artigo, buscamos analisar os sentidos e significados constituídos por uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação ao seu processo de escolha profissional, bem como buscar compreender as necessidades e os motivos que foram (e têm sido) determinantes do processo de sua constituição docente. Ao relatar fatos da sua história de vida no que concerne à sua relação com a família e à escola, sua fala carrega significações (sentidos e significados) que nos permitem, por meio do esforço de análise e interpretação, uma aproximação dos elementos sócio-históricos determinantes do seu processo de escolha pela docência, assim como da sua constituição docente.

O discurso de M. revela o quanto o espaço familiar (sua família, sua genealogia profissional) configurara-se como elemento importante na sua produção de sentidos acerca da escolha profissional. Outro elemento determinante diz respeito à oportunidade de ter conhecido, ainda criança, e estudado um espaço escolar acolhedor, que a atraía, de modo que, em sua história de vida (e também na memória), ocupa um lugar que está para além da produção de conhecimento. Trata-se de um lugar de socialização. Porém, não um espaço de socialização somente entre seus pares, colegas e amigos, mas como uma instituição que lhe ofereceu o sentido de pertencimento a uma coletividade, isto é, a uma comunidade que lhe possibilitou produzir significações positivas e favoráveis acerca do seu projeto de escolha profissional, isto é, o ser professor.

Ainda que esses aspectos tenham sido considerados fundamentais, o conceito de gênero ainda se mostra um substrato importante nos dias de hoje em termos de escolha para a docência. A pesquisa nos ajuda a entender o quanto esse conceito, que tem sido disseminado ao longo do tempo, ainda sobredetermina que a “vocação” para a docência dos anos iniciais do ensino fundamental seja destinada às mulheres, pois, de acordo com algumas concepções ideológicas que se ancoram numa visão naturalizante do papel da mulher

na sociedade, ainda acredita-se que são elas que apresentam um comportamento de melhor desempenho no exercício dessa função.

Em relação ao seu processo de constituição docente, foi no encontro de oportunidades, de escolhas frente à diversidade de experiências, que M. pôde se apropriar das formas de significações da atividade docente. Essa diversidade de experiências, um aspecto inerente à profissão docente possibilitado pelo movimento da própria atividade, nos revela que a escolha pelo magistério foi uma das primeiras escolhas feitas por M. no processo de sua constituição profissional docente. Como a trajetória profissional é processual e constituída no encontro com a realidade objetiva e subjetiva em movimento, constituir-se como docente pressupõe uma condição de reinventar-se constantemente em sua singularidade em confronto com a totalidade histórica e dialética.

Referências

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. Cad. Pesqui. [online]. 2012, vol.42, n.145, pp. 112-129. ISSN 0100-1574.

GATTI, Bernardete A.. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. Cad. Pesqui. [online]. 2012, vol.42, n.145, pp. 88-111. ISSN 0100-1574.

KOJÈVE, Alexandre. Introdução à leitura de Hegel. Rio de Janeiro: Contraponto: EDUERJ, 2010.

LEONTIEV, Alexis. O desenvolvimento do psiquismo. São Paulo: Moraes, s/d.

NOGUEIRA, C. Feminismo e discurso do gênero na psicologia social. Psicologia & Sociedade, v. 13, n. 1, p.107-128, 2001.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. Educ. Soc. [online]. 2010, vol.31, n.112, pp. 981-1000. ISSN 0101-7330.

VIGOTSKI, Lev S. Manuscrito de 1929. Educ. Soc. [online]. 2000, vol.21, n.71, pp. 21-44. ISSN 0101-7330.

VIGOTSKI, Lev S. Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Posters

Jorge, o menino amado: pibid/temart em uma proposta Interdisciplinar na cultura corporal

Clotildes Cazé¹⁰³, Joane Macieira¹⁰⁴, Maíra Alves¹⁰⁵, Priscila Menezes¹⁰⁶, Fábio Dal Gallo¹⁰⁷

Resumo:

Relato de experiência pedagógica no âmbito da Cultura Coporal a partir da interdisciplinaridade entre áreas de conhecimento de bolsistas do Projeto Interdisciplinar Teatro, Educação Meio Ambiente e Arte do PIBID/UFBA e a Educação Física. A proposta surgiu a partir das observações das aulas de jogos e brincadeiras e seus possíveis desdobramentos; a pesquisa de jogos populares, jogos tradicionais, de rua e de roda e a sua presença no universo lúdico infanto-juvenil. Da literatura amadiana foram escolhidas as obras infanto-juvenis “O gato Malhado e a Andorinha Sinhá” e “A bola e o goleiro”; tendo por tema gerador “100 anos de Jorge Amado: Arte, Cultura, Memória e Meio Ambiente em Movimento”. A leitura, discussão, dramatização, reflexão e resenha dos textos em diferentes visões autorizam esta proposta interdisciplinar com eixo central nos Jogos e Brincadeiras, componentes da Cultura Coporal. Analisa-se o fazer focado na ludicidade e a sistematização dos conteúdos respeitando a historicidade das ações humanas. Pretende-se a mediação entre conteúdos, a partir da leitura de Jorge Amado e como elaborar este imbricamento para promover uma educação crítica, reflexiva, emancipatória em uma relação que busca um saber-fazer ético, estético e político. Apropriar-se dos textos infanto-juvenis e da biografia de Jorge Amado; identificar jogos e brincadeiras e sua relação com o contexto sócio-cultural; resgatar e compartilhar jogos e brincadeiras antigas; identificar diferenças entre jogos e brincadeiras; vivenciar as práticas em uma relação entre a Educação Física, a Biologia, as Ciências Sociais, a Geografia e o Teatro em uma proposta interdisciplinar de construção de conhecimento são alguns dos objetivos propostos. A fundamentação teórica traz autores como Jorge Amado, Ivani Fazenda, Paulo Freire, Lev Vygotsky, Coletivo de Autores e os PCNs. A relevância dos subprojetos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência reside nos objetivos que pretende, tais como: o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, a inserção dos graduandos de licenciatura no cotidiano da escola pública de ensino básico a partir da concessão de bolsas e também o fortalecimento da articulação entre a educação superior e a educação básica. O resultado desta iniciativa será percebida em médio e longo prazo a partir de uma prática focada no desenvolvimento do ser integral em uma educação cidadã que compreende a sua relação sócio-histórica na construção de uma cultura de Paz.

Palavras-Chave: PIBID, PIBID-TEMART, Formação de Professores, Docência, Interdisciplinaridade.

Introdução

A internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados. Quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os

¹⁰³ CEARC/CMS/UFBA

¹⁰⁴ UFBA

¹⁰⁵ UFBA

¹⁰⁶ UFBA

¹⁰⁷ UFBA

direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais (PCN+ Ensino Médio, 2002, p. 04).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (8/5/2001) apontam algumas características que são consideradas intrínsecas à prática docente. Dentre estas características apontamos: orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

Estas características também estão presentes no PIBID, visto que este programa pretende ser um espaço para que os graduandos das licenciaturas se apropriem do ambiente da escola e reflitam se realmente se percebem como futuros educadores que enfrentarão às adversidades presentes na escola pública se propondo a auxiliar na transformação desta realidade, pois:

É necessário ressignificar o ensino de crianças, jovens e adultos para avançar na reforma das políticas da educação básica, a fim de sintonizá-las com as formas contemporâneas de conviver, relacionar-se com a natureza, construir e reconstruir as instituições sociais, produzir e distribuir bens, serviços, informações e conhecimentos e tecnologias, sintonizando-o com as formas contemporâneas de conviver e de ser. (DCNFPEB, 2001, p. 07).

PIBID – espaço da iniciação docente

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID é uma iniciativa do Governo Federal que através da CAPES¹⁰⁸ busca o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. Com este propósito, o programa concede bolsas a graduandos dos cursos de licenciatura que participam do projeto e são alunos de Instituições de Educação Superior públicas, comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos que oferecem cursos de licenciatura. Para a realização do projeto, as instituições desenvolvem uma parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino nas instâncias federal, estadual e municipal.

Os projetos possibilitam a inserção dos graduandos no contexto das escolas públicas de ensino básico¹⁰⁹ desde o início da sua formação acadêmica objetivando desenvolver atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola parceira que atua como supervisor das atividades dos bolsistas desde a confecção do plano de trabalho até a atuação propriamente dita do bolsista em sala de aula como docente em ação.

Neste contexto, a CAPES concede cinco tipos de bolsa aos participantes do projeto institucional. Estas variam de acordo com as atividades desenvolvidas, são elas: 1. **Iniciação à docência** para estudantes de licenciatura das áreas abrangidas pelos subprojetos; 2. **Supervisão** para os professores de escolas públicas de educação básica que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas da licenciatura; 3. **Coordenação de área** para professores da licenciatura que coordenam subprojetos; 4.

¹⁰⁸ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

¹⁰⁹ O Ensino Básico abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Coordenação de área de gestão de processos educacionais para o professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES e 5. **Coordenação institucional** para o professor da licenciatura que coordena o projeto PIBID na IES¹¹⁰.

Um dos principais objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência se constitui na aproximação dos licenciandos com o cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Também pretende que haja uma integração dos professores da rede oficial de ensino básico com a Universidade em uma parceria que busca promover a formação continuada dos professores que já estão afastados da vida acadêmica e também como co-formadores dos futuros docentes, tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério.

Nesta parceria é possível fortalecer a articulação entre a educação superior e a educação básica; assim todos os envolvidos são beneficiados: os alunos que recebem esta proposta com interesse e curiosidade; os graduandos que passam a ter um conhecimento real do ambiente escolar e vivenciam experiências profissionais neste âmbito; os professores-supervisores que se apropriam dos conteúdos e teorias pedagógicas mais recentes apresentados na Universidade, possibilitando a melhoria do próprio desempenho no trabalho; ganha a escola que recicla a sua dinâmica de atuação; ganha a Universidade ao se aproximar da realidade social concreta do chão da escola.

Desta forma, o projeto incentiva a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribui para a valorização do magistério; contribui para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Conhecendo o PIBID-TEMART

A característica interdisciplinar do subprojeto Teatro, Educação - Meio Ambiente e Arte - TEMART, se constitui em um diferencial que possibilita exercitar reflexões amplas e o compartilhamento do conhecimento com os alunos da rede pública de ensino, aproximando os conhecimentos teóricos produzidos e investigados pela Universidade de uma realidade prática. Cabe lembrar que esta não é uma política assistencialista e sim emancipatória, abrindo espaços para o surgimento de inovações, proporcionando ao fazer da rede pública um novo sopro de vitalidade, pois também os professores-supervisores se renovam com a chegada dos bolsistas e a atuação deste embasados em novas possibilidades do fazer no cotidiano da escola. (DAL GALLO, 2013, p. 13).

De acordo com o plano de trabalho – o subprojeto interdisciplinar Teatro, Educação, Meio Ambiente e Arte aprovado em 2012 e abrigado na Escola de Teatro da UFBA sob a coordenação do Prof. Dr. Fábio Dal Gallo – ao propor ações interdisciplinares na escola, prioriza as teorias relacionadas à interdisciplinaridade indicada pelos PCNs (1998), respeitando e articulando-se às especificidades das áreas de conhecimento participantes do subprojeto.

Ivani Fazenda (1994) explica que a interdisciplinaridade surgiu na França e na Itália, no final dos anos 1960, em um período marcado por movimentos estudantis focados nas questões de ordem social, política e

¹¹⁰ IES – Instituto de Ensino Superior.

econômica; compreendida como a integração de dois ou mais componentes concorrentes e complementares que interagem na construção do conhecimento, delineando um projeto de investigação, um plano de intervenção. Entendemos que atuar nesta perspectiva significa vencer desafios. Um desafio que implica em mudança de paradigmas na formação do profissional e no entendimento de educação que pretendemos na sociedade contemporânea.

Desta forma, a interdisciplinaridade se constitui como princípio basilar, sendo a base metodológica do trabalho e modo de organização pedagógica através de projetos de ensino desenvolvidos nas escolas parceiras, tendo como tema gerador o Meio Ambiente e a importância das ações focadas na educação ambiental como uma responsabilidade da sociedade tendo a escola como disparadora deste processo de conscientização dos cidadãos.

A educação ambiental que orienta as intervenções do subprojeto TEMART se inscreve e se dinamiza na própria educação, sendo elemento de transformação social; se inspira no fortalecimento dos sujeitos para o exercício da cidadania e para a superação de qualquer tipo de dominação; retrata o mundo em sua totalidade e complexidade e que tem como referencial teórico todas as nuances do campo *libertário* da educação.

A escolha do tema Meio Ambiente como eixo integrador do projeto se dá pela relevância e pela necessidade de implementação de ações concretas em âmbito local que traga em si a possibilidade de reverberação no âmbito global; além de perceber a urgência de incluí-lo nos currículos escolares de maneira transversal por ser uma questão que deve estar presente no cotidiano social.

O TEMART, ao abordar o tema Meio Ambiente como princípio, pretende promover a compreensão e a contextualização dos conteúdos apresentados de forma interdisciplinar para a realização de atividades e práticas pedagógicas nas instituições de ensino selecionadas. Inicialmente, o subprojeto pretendia envolver estudantes das áreas de Teatro, Química, Filosofia e Biologia e somente em escolas de ensino médio; entretanto, devido ao número de graduandos de outras áreas do conhecimento que demonstraram interesse em participar do subprojeto, houve uma reestruturação com a ampliação da seleção para todas as áreas de licenciatura da UFBA. Além disso, como professores do ensino fundamental mostraram-se interessados em fazer parte do subprojeto como professor-supervisor, a atuação do projeto também abriu espaço para este segmento de ensino.

Também são objetivos do subprojeto: fomentar a formação do estudante do ensino básico de escolas públicas visando o desenvolvimento da autonomia e da capacidade crítica; promover a formação dos licenciandos das graduações participantes do subprojeto através da elaboração e implementação de atividades pedagógicas em um ambiente cooperativo e integrativo nas escolas; desenvolvimento de práticas investigativas que permitam o diálogo e a interação de diferentes áreas do conhecimento; utilização de metodologias modernas e materiais de apoio; valorização da escola pública como espaço social de experiências para a construção do conhecimento, promoção da experiência de docência no contato cotidiano com as escolas e seus projetos políticos pedagógicos; estimular a formação continuada dos professores da rede pública de ensino.

A seleção inicial passa pela comprovação da formação e uma carta de intenções na qual devem estar explicitados os motivos pelo qual se pretende participar do subprojeto. Para participar do subprojeto como bolsista existem alguns critérios que são observados: ser estudante regularmente matriculado na UFBA, em

curso de licenciatura; ter disponibilidade para atuar 20h semanais nas atividades de Iniciação à Docência; apresentar coeficiente de rendimento acadêmico compatível com os objetivos do PIBID; ter disponibilidade para participar do conjunto das atividades propostas, incluindo a participação em reuniões na universidade e na rede de escolas selecionadas e congressos.

Alguns critérios para ser professor-supervisor: ter experiência de, no mínimo, 02 anos da docência em escolas de ensino fundamental e médio; ter disponibilidade para atuar 10h semanais no trabalho de orientação e supervisão dos bolsistas na escola; ter disponibilidade para participar do conjunto das atividades propostas, incluindo a participação em reuniões na universidade e na rede de escolas selecionadas; demonstrar atitude crítica em relação ao ensino atual, interesse na inovação do ensino; demonstrar interesse em realizar pós-graduação na área de atuação ou atividades correlatas.

Alguns resultados são esperados a partir da implantação do subprojeto nas escolas. Citamos alguns: ampliar o debate sobre melhorias na qualidade das ações acadêmicas direcionadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura ao envolver professores da UFBA participantes do projeto, colaborando para a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, bem como a produção bibliográfica produzida através da experiência; contribuir para a formação continuada de professores da educação básica, desenvolvendo atividades interdisciplinares monitoradas; colaborar para a aprendizagem dos alunos, tanto em conhecimentos específicos quanto em atitudes e postura no que refere à disposição para pesquisa e aproximação ao estudo; aprimorar a articulação dos conhecimentos teóricos com experiências práticas de elaboração e implementação de atividades pedagógicas interdisciplinares, ao facilitar a integração de docentes universitários, supervisores, bolsistas de licenciatura; ampliar a análise e elaboração de materiais didáticos em nível do Ensino Básico; integrar os dois níveis do sistema público de educação para implementar e fortalecer projetos de cooperação que melhorem a qualidade do ensino nas escolas públicas; fomentar a pesquisa em relação às inovações pedagógicas, tanto na escola quanto na Universidade; valorizar o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento e para a formação de professores, colaborando para a qualidade de ensino através da atuação do estudante bolsista na rede pública de ensino e promovendo o interesse dos supervisores, coordenadores e diretores das escolas; produzir e publicar trabalhos e artigos científicos sobre o desenvolvimento do projeto na escola pública; produzir indicadores e novos referenciais para políticas de formação de professores no sistema educacional de ensino; criar e dinamizar uma rede aberta de ação/reflexão com o uso da internet, integrando professores com diferentes formações.

O PIBID-TEMART no CEARC

Na atualidade, é amplamente compartilhado que a escola se constitui como um espaço no qual, diferentes subjetividades, culturas e memórias interagem constantemente, relacionando saberes e conhecimentos que transitam entre o conhecimento científico, informações globais, saberes locais e particulares. Assim, as instituições de ensino, através da proposta de atividades que complementam os itinerários formativos, se deparam com o desafio de formar os professores e preparar os estudantes para interagir com o mundo contemporâneo. (PIBID-TEMART, 2012, p. 01).

A atuação do PIBID-TEMART foi iniciada no Colégio Estadual Adroaldo Ribeiro Costa¹¹¹ em setembro de 2012 e busca a unidade da prática docente entre bolsistas e professor-supervisor centrada na integração dos conteúdos tratados no âmbito de cada área de conhecimento. Uma prática docente centrada na construção de conhecimentos, no desenvolvimento da capacidade crítica-reflexiva e da autonomia dos alunos, ainda que estes estejam no início do Ensino Fundamental II¹¹². Neste contexto, a parceria entre ensino-pesquisa é uma ferramenta essencial; também a produção imagética e textual diária é um dos recursos utilizados para promover o desenvolvimento de competências e habilidades. Neste sentido:

[...] o caráter interdisciplinar [...] se obtém por uma prática docente comum na qual, diferentes disciplinas mobilizam, por meio da associação ensino-pesquisa, múltiplos conhecimentos e competências, gerais e particulares, de maneira que cada disciplina dê a sua contribuição para a construção de conhecimentos por parte do educando, com vistas a que o mesmo desenvolva plenamente sua autonomia intelectual. Assim, o fato de diferentes disciplinas trabalharem com temas também diversos não implica a inexistência de trabalho interdisciplinar, desde que competências e habilidades sejam permanentemente mobilizadas no âmbito de uma prática docente, [...] centrada na associação ensino-pesquisa. (PCN+ Ensino Médio, 2002, p. 16)

Neste fazer, a contextualização é um aspecto necessário para o desenvolvimento das atividades, nas quais, bolsistas e professor-supervisor devem atuar como mediadores na construção do conhecimento. Neste contexto, a significação dos temas desenvolvidos está relacionada à possibilidade, pelos alunos, de aplicação do conhecimento apreendido em sua própria vida e na vida da comunidade atuando como multiplicadores de atitudes frente ao meio ambiente. Assim, a partir de leituras e reflexões, consideramos que a contextualização deve ser percebida como:

[...] a soma de espaços de vivências sociais diretas e indiretas, nas quais os educandos identificam e constroem/reconstroem conhecimentos a partir da mobilização de conceitos, competências e habilidades próprios de uma determinada área e/ou disciplina escolar. Dessa forma, as escolhas de temas/assuntos, que serão motivo de estudo e estruturação de atividades problematizadoras frente à realidade social, não ficam sujeitas às determinações meramente acadêmicas, que circundam e conferem supostas escalas de rigor analítico aos conhecimentos construídos/reconstruídos pelos educandos no fazer cotidiano das atividades escolares. (PCN+ Ensino Médio, 2002, p. 22).

O pensamento que conduz o PIBID-TEMART parte do princípio que os atuais bolsistas e futuros professores devem aprender a relacionar teoria e prática e desta forma, com os educandos e o auxílio do professor-supervisor, construir no chão da escola, experiências significativas ensinando e também aprendendo.

A partir da Proposta Política Pedagógica do CEARC com base no subprojeto e no Art. 13 da LDBEN/1996, existem algumas responsabilidades dos bolsistas e do professor-supervisor do PIBID-TEMART-CEARC, a saber: participar da elaboração da proposta pedagógica do PIBID-TEMART-CEARC; elaborar e cumprir o plano de trabalho desenvolvido em parceria, baseada na proposta pedagógica da escola parceira; zelar pela aplicação do conteúdo e pela aprendizagem dos alunos, – inclusive os alunos com ritmos diferentes de aprendizagem; estabelecer estratégias de ensino-aprendizagem dos conteúdos trabalhados; ministrar as aulas nos dias letivos e horas-aulas estabelecidas; participar integralmente dos períodos dedicados ao

¹¹¹ CEARC.

¹¹² Ensino Fundamental II corresponde ao período do 5º ao 7º anos, uma faixa etária que varia entre 10 e 13 anos.

planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade escolar.

Relatando uma experiência interdisciplinar no âmbito da Cultura Corporal

Dentre as atividades realizadas no ano de 2012, desenvolvemos uma proposta de experiência pedagógica no âmbito da Cultura Corporal a partir da interdisciplinaridade entre áreas de conhecimento dos bolsistas do PIBID-TEMART atuantes no CEARC e a Educação Física Escolar, área de atuação da professora-supervisora. “100 anos de Jorge Amado: Arte, Cultura, Memória e Meio Ambiente em Movimento” foi o tema gerador do projeto em comemoração ao aniversário de nascimento de Jorge Amado – um escritor baiano conhecido por seus romances que tem como principais assuntos as mulheres da Bahia e a religiosidade afrobrasileira com seus Orixás e segredos. Desenvolvemos esta proposta a partir das observações e da participação nas aulas de “Jogos e Brincadeiras” – tema da I unidade. Para iniciar, foi solicitado aos alunos a realização de uma pesquisa sobre jogos populares, jogos tradicionais, brincadeiras de rua e de roda. Durante as aulas, associamos este conteúdo ao universo lúdico infanto-juvenil, principalmente das crianças que moram em cidades pequenas. A trama entre os jogos e brincadeiras e a vida de Jorge Amado aconteceu a partir de duas obras infanto-juvenis da literatura amadiana, a saber: “*O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá: uma história de amor*” e “*A bola e o goleiro*”.



Desenho do aluno Vitor Marinho, 5ª M2 (6º ano), turno matutino, sobre o texto *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá: uma história de amor*, Jorge Amado.

A metodologia desenvolvida incluiu a leitura, discussão, dramatização, reflexão e reescrita dos textos amadianos, os imbricamentos possíveis entre a Biologia, as Ciências Sociais, a Geografia e o Teatro para buscar reconstituir as condições da vida social da infância de Jorge Amado e a experimentação dos jogos próprios da época. Todo o trabalho esteve focado no fazer lúdico e a sistematização dos conteúdos respeitando a historicidade das ações humanas. Objetivamos a mediação entre os conteúdos a partir da leitura de Jorge Amado e a elaboração deste imbricamento a fim de promover uma educação crítica, reflexiva, emancipatória em uma relação pautada em um saber-fazer ético, estético e político.

Neste percurso, junto com os alunos, nos apropriamos dos textos “O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá: uma história de amor” e “A bola e o goleiro”; identificamos jogos e brincadeiras e sua relação com o contexto sócio-cultural; resgatamos e compartilhamos jogos e brincadeiras antigas; identificamos diferenças entre jogos e brincadeiras; vivenciamos algumas atividades pedagógicas em uma prática interdisciplinar entre a Educação Física, a Biologia, as Ciências Sociais, a Geografia e o Teatro em uma perspectiva de construção de conhecimento compartilhado.



Coletânea de desenhos dos alunos Diego Oliveira, Naiade Nascimento, Jéssica Santos e Beatriz Elloah 5ª M1 e M2 (6º ano), turno matutino, sobre o texto O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá: uma história de amor, Jorge Amado.

Para a fundamentação teórica da proposta de experiência pedagógica, além dos autores estudados na graduação e também em os autores trabalhados nos encontros de avaliação com o coordenador Prof. Dr. Fábio Dal Gallo, também nos apropriamos do pensamento de alguns autores da Cultura Corporal que colaboraram para o desenvolvimento da proposta e as possibilidades de interação entre as áreas.

O pensamento de Escobar, Soares e Taffarel (2001, p.217) aponta que “[...]há uma integração de conhecimentos que vão desde aqueles elaborados a partir das ciências biológicas até aqueles próprios das ciências sociais, passando pelas questões culturais”, ratifica a importância de projeto interdisciplinar nas aulas de Educação Física Escolar.

O Coletivo de Autores (1992; p.45) ao afirmar que o jogo “[...] é uma invenção do homem, um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente” nos lembra a necessidade da ampliação e da sistematização do conhecimento apreendido pelos alunos ao final de toda aula.



Desenhos das alunas Miracilda Figueredo e Maria Juliane Souza 5ª M1 (6º ano), turno matutino, sobre o texto *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá: uma história de amor*, Jorge Amado.

Vigotsky (2007) defende que a brincadeira é uma atividade na qual a criança experimenta situações e de forma criativa, voluntária e consciente, transforma e sistematiza os conhecimentos utilizando sistemas simbólicos em um contexto sócio-histórico e cultural. Lembra ainda que uma característica primordial dos jogos e brincadeiras é a presença da imaginação, função vital e criadora para o desenvolvimento do ser humano. Pensar a presença do Teatro nas aulas de Educação Física Escolar nos reporta a Vigotsky, quando ele afirma que a criatividade é uma criação humana capaz de gerar algo novo a partir da imaginação, pois:

[...] a imaginação é a base de toda atividade criadora e se manifesta em todos os aspectos da vida cultural possibilitando a criação artística, científica e técnica. Todo o mundo da cultura é, portanto, produto da imaginação e da criação humana. Neste sentido, existe criação não só nas obras dos grandes inventores e sábios, mas sempre que o ser humano imagina e cria algo novo. Os processos criadores existem desde a tenra infância e se desenvolvem a partir de elementos da realidade. A atividade criadora da imaginação se encontra, pois, em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem. (FREITAS, 2007, p. 77).

Huizinga (2008) entende que o jogo está na gênese do pensamento, da descoberta de si mesmo, da possibilidade de experimentar, de criar e transformar o mundo a partir das inferências no mundo pelo sujeito que brinca.

Para Snyders (1988) é necessário defender a pedagogia da alegria em uma escola comprometida com o desenvolvimento das potencialidades humanas em uma atuação que visa a transformação da sociedade; esclarece que para isto acontecer é necessário que os alunos tenham acesso à cultura.

Durante a realização da proposta, percebemos que houve um compartilhamento e prática dos jogos e brincadeiras em horários alternativos, fora das aulas de Educação Física assinalando a apreensão do conteúdo e a ampliação do repertório de jogos e brincadeiras. Ao final de cada aula, os educandos

descreveram as suas percepções sobre a leitura dos tetos amadianos, sobre as brincadeiras e a possibilidades de transformá-las a partir da experiência vivida. Também construíram produções imagéticas e textuais registrando as brincadeiras e a releitura das obras . Ao final da unidade, os alunos já solicitavam ler em voz alta e apresentavam preocupação com a construção escrita.



Desenho do aluno Ícaro Gabriel Santos, 5ª M1 (6º ano), turno matutino, sobre o texto *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá: uma história de amor*, Jorge Amado. Texto do balão criado por Ícaro: “Olha só, você tem que saber conviver de vários tipos porque um dia você pode precisar delas.”

Este fazer compartilhado nos levou a participar do “Festival de Ginástica Alegria na Escola” e do “II Seminário Interativo Cultura Corporal” – 20 anos do Coletivo de Autores, uma realização do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFBA, de 29 de novembro a 01 de dezembro de 2012, em Salvador, BA. Apresentamos o pôster “Jorge, o menino Amado: uma proposta interdisciplinar na Cultura Corporal” que possibilitou a ampliação das nossas reflexões sobre a experiência vivida gerando um outro olhar sobre a interferência do subprojeto em nossa prática pedagógica.

A permanência dos bolsistas no PIBID possui um caráter cíclico, pois os graduandos podem permanecer no projeto durante a graduação ou parte dela, a depender do interesse do próprio bolsista e de suas possibilidades de participar das atividades que compõem as responsabilidades do mesmo em relação à graduação e ao desenvolvimento das atividades no grupo que estão inseridos. Desta forma, no momento da escritura deste artigo, o bolsista de Geografia já não fazia parte do grupo de bolsistas do CEARC.

Nossas percepções do subprojeto interdisciplinar Teatro, Educação, Meio Ambiente e Arte em nossa formação

Joane Macieira - Teatro

O PIBID tem possibilitado aprimorar a minha formação docente, permitindo uma aproximação e um embasamento teórico e prático. Nesse sentido, percebo a contribuição que o projeto permite na minha preparação como futuro professor. Percebo que estou envolvido em uma formação diferenciada por meio da

prática que me instiga, me inspira a pesquisar, a investigar as minhas práticas pedagógicas, sob a orientação do programa, que incentiva os estudos sobre as questões pedagógicas-educacionais.

O subprojeto interdisciplinar Teatro, Educação, Meio Ambiente e Arte do PIBID-UFBA, através de reflexões, produção de textos, jogos teatrais, jogos dramáticos e partituras corporais, tem possibilitado trabalhar a Cultura Corporal e historicidade de cada participante. Participar do projeto tem gerado grande satisfação ao perceber os resultados, nas reações de cada aluno ao assimilar conteúdos de diferentes áreas do conhecimento durante as práticas teatrais nas aulas de Educação Física Escolar, mergulhando em um universo de situações concretas pelo uso da imaginação instigada pelos jogos teatrais, assim inovando a educação formal com a prática da atitude interdisciplinar no cotidiano das aulas.

Portanto, a formação acadêmica através do PIBID tem sido um desafio prazeroso, pois é necessário empenho, dedicação e colaboração para a realização das atividades propostas. Diante do exposto, a vivência no projeto proporciona incentivos com relação à pesquisa e a formação docente crítica-reflexiva à medida que torna a aprendizagem significativa, baseando-se nos diversos contextos e conflitos, que permeiam o campo educativo. Assim sendo, ressalta-se que é relevante vivenciar, refletir e reconstruir as práticas por intermédio do projeto, compartilhando as ideias e discussões desenvolvidas, atendendo a demanda existente em prol da educação, significativa e democrática, ou seja, um desafio posto para o professor do século XXI.

Maíra Alves - Biologia

O PIBID possibilita ampliar o conhecimento acerca da produção bibliográfica em Educação e conhecer, na prática, a sala de aula e sua dinâmica. Tudo isso é de extrema importância para o desenvolvimento de uma postura didática comprometida com um embasamento teórico, orientando a formação da práxis dos estudantes das licenciaturas envolvidos.

No contexto atual, em que tanto se critica o método cartesiano, ainda predominante nas instituições de ensino formal e pelo qual as disciplinas são abordadas separadamente e sem contextualização, a característica interdisciplinar do PIBID-TEMART agrega muito. Essa característica tem influência na construção do pensamento e da abordagem dos conteúdos e na maneira de organizar, além de estimular uma cultura de trabalhar conjuntamente no desenvolvimento de projetos.

Para mim não é tão complicado dialogar com o tema gerador, que é meio ambiente, porque minha graduação é em biologia, porém a execução das atividades demanda atenção e envolvimento dos alunos, o que exige do mediador certo “traquejo”. Eu esperava aprender mais sobre “técnicas” criativas de ensino, visto que o tema do subprojeto é Teatro e Educação, o que ainda não está acontecendo. As brincadeiras, atividades e jogos aplicados às turmas de Ensino Fundamental envolvidas no projeto têm fontes diversas, porém nenhuma orientação específica da área. Todavia, a proposta e execução do projeto são abertas e dialógicas, o que abre espaço para mudanças e reformulações. Dessa forma, concluo considerando minha experiência com o PIBID-TEMART muito enriquecedora.

Priscila Menezes - Ciências Sociais

No Brasil, legislativamente, o ensino das Ciências Sociais está voltado para o Ensino Médio. Desta forma, os princípios teóricos e os objetivos da Sociologia propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002) não estão adequados para o Ensino Fundamental; estes envolvem temáticas sociológicas, antropológicas, políticas e históricas.

Assim, para desenvolver atividades com os alunos da 5ª série (6º ano), utilizando a minha área de conhecimento, tenho realizado adequações constantes ao conteúdo trabalhado. Nesse sentido, o PIBID-TEMART tem proporcionado uma reorganização da minha prática a partir desta perspectiva de aproximação da linguagem e de conteúdos para alunos que estão em processo inicial de sistematização de conhecimentos científicos associados às questões presentes no cotidiano.

Esta percepção tem demandado uma reflexão sobre as possibilidades do processo ensino-aprendizagem por alunos do Ensino Fundamental devido à complexidade dos conteúdos e um rigor teórico próprio das concepções abstratas e que, neste momento, eles se encontram em uma fase que se apoia nas questões concretas próximas ao cotidiano.

O desafio proposto de trabalhar interdisciplinarmente com áreas distintas, tendo como tema gerador o Meio Ambiente, ressalta que uma atuação interdisciplinar não se reduz apenas em desenvolver atividades que busquem olhar o ambiente físico e biológico de forma diferenciada, mas abrange também as relações sociais, econômicas e culturais, propondo fugir do “clichê” educacional” formular alunos críticos” e sim buscar apresentar temas de relevância social e propor discussões e expressões imagéticas acompanhadas de produções textuais. Através dessa visão buscamos propiciar momentos de reflexões que propiciem aos alunos ao enriquecimento cultural, a preocupação com o equilíbrio ambiental e a necessidade de reivindicar melhorias na qualidade de vida como um ser local que está ligado às questões globais que envolvem o ser cidadão solidário e cooperativo.

Entender esse momento como uma busca por se identificar como professor, aplicando metodologias que mantém relação entre teoria e prática, percebendo o valor qualitativo das atividades para os alunos, uma possibilidade de revisão de práticas do professor já atuante e também como um novo fazer educacional na escola de ensino básico da rede pública, me auxilia a refletir sobre a importância desta experiência como importante e necessária, pois a cada dia que mantenho contato com os alunos sinto a necessidade de buscar novas formas de fazer e de entender o fenômeno educativo e as relações afetivas aí implicadas em um processo de incertezas, desvios, mudanças, reorganizações tão próprias do fenômeno educacional como nos lembra Morin (2006).

Clotildes Cazé - professora-supervisora - Educação Física

Conheci o PIBID em 2010, quando, como ouvinte, participei do II Seminário com a temática “*Valorização da docência: diálogo entre universidade e escola*”, que ocorreu de 09 a 11 de dezembro de 2010, no PAF I. Assisti às mesas redondas, às palestras dos professores convidados, às comunicações orais dos bolsistas e também as apresentações artísticas.

Naquele momento, surgiu o encantamento pelo projeto por perceber a importância do mesmo como uma proposta inovadora para a renovação do ensino-aprendizagem no âmbito da escola pública; busquei

informações com a professora Alessandra Assis, coordenadora em nível institucional do projeto na UFBA, para implantar o PIBID no CEARC - a escola em que trabalho. Todavia, fiquei decepcionada; pois, naquele momento, o projeto tinha como foco as escolas de Ensino Médio. A escola em que trabalho é de Ensino Fundamental e não se enquadrava na proposta. Ainda assim, continuei acompanhando o desenvolvimento do projeto e a sua ampliação.

Em 2012, já doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, por orientação do Prof. Dr. Luiz Cláudio Cajaíba, meu orientador, me inscrevi para concorrer à seleção de professor-supervisor no subprojeto interdisciplinar Teatro, Educação, Meio Ambiente e Arte coordenado pelo Prof. Dr. Fábio Dal Gallo. Providenciei a documentação, elaborei a carta de intenções e, durante a entrevista, discorri sobre o subprojeto e qual a minha possível colaboração. Fui aprovada e aqui estou com um grupo de bolsistas participativo, interessado, propositivo e que tem me instigado a buscar cada vez mais uma formação continuada ligada às questões da docência em uma perspectiva interdisciplinar.

Considerações Finais

Ao longo destes dez meses, percebemos algumas mudanças nos alunos e também em nossa prática pedagógica. A partir das reflexões conjuntas entendemos que, se é necessário que haja um programa institucional de formação permanente, de competência da Universidade com o apoio das Secretarias de Educação e a participação direta das escolas públicas; também é fundamental que bolsistas e professores-supervisores compreendam que o sucesso desta formação depende da postura pessoal e profissional frente aos desafios da educação do ser planetário como aponta Morin (2006); de perceber que esta escolha de vida exige estar em busca da formação contínua.

Neste contexto, o PIBID se caracteriza por possibilitar a troca e o compartilhamento de conhecimentos entre os bolsistas, o professor-supervisor, a escola como um todo, e principalmente, um novo saber-fazer dos alunos; também ressignifica os vínculos entre as instituições formadoras, o sistema educacional, as escolas e os professores que retornam à universidade e ressignificam os conhecimentos, muitas vezes já cristalizados.

Acreditamos que estas tramas tecidas em cada projeto desenvolvido pelo PIBID nas escolas colaboram de maneira determinante para mudanças no pensamento que rege a formação docente, tanto no desempenho dos professores que já atuam como para os graduandos que têm a possibilidade de perceber se, de fato, a docência é a carreira que pretendem para a sua vida profissional.

Pelos fatos e pela argumentação presente ao longo do texto, percebemos a importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e da inserção dos subprojetos na escola para o campo de pesquisa preocupada com o trabalho docente e formação de professores. Consideramos esta, uma iniciativa de relevância para a aproximação entre bolsistas, professores já atuantes no âmbito da escola pública de ensino básico e o conseqüente aprimoramento das competências e habilidades necessárias ao futuro docente. Neste sentido, ratificamos que o subprojeto Teatro, Educação, Meio Ambiente e Arte, por sua característica interdisciplinar, dá um passo a frente para compreendermos que na escola o ensino não pode ser compartimentalizado em blocos; o ensino tem sim, as suas áreas distintas de conhecimento, todavia, estas devem e precisam se relacionar, contextualizando o conhecimento adquirido, pois é desta forma que a vida acontece.

Referências

- AMADO, Jorge (2010). A bola e o goleiro. Desenhos de Kiko Farkas. São Paulo: Companhia das Letrinhas.
- AMADO, Jorge (2010). O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá: uma história de amor. Ilustrações de Carybé. Posfácios de Tatiana Belinky e João Jorge Amado São Paulo: ClaroEnigma.
- AMADO, Jorge. Biografia. Retirado em: Agosto 12, 2012. Disponível em: http://www.releituras.com/jorgeamado_bio.asp.
- BARROS, Maria de Lourdes (2009). Educação ambiental no cotidiano da sala de aula: um percurso pelos anos iniciais. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- BOAL, Augusto (2000). Jogos para atores e não atores. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- BRAGA, Adriana Regina (2010). Meio ambiente e educação: uma dupla de futuro. Campinas, SP: Mercado de Letras. (Série Cenas do Cotidiano Escolar).
- BRASIL (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL (1999). Ministério da Educação – Secretaria de Ensino Fundamental. Referenciais para a Formação de Professores. Brasília.
- BRASIL (2001). PARECER CNE/CP 9/08/05/2001 – Homologado Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Retirado em: Junho 1º, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>.
- BRASIL (2002). Ministério da Educação – Secretaria de Ensino Médio. PCN+ Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias.
- BRASIL/CAPEs (2010). PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Retirado em Junho 1º, 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>.
- CAZÉ, Clotildes et al (2012). Jorge, o menino Amado: uma proposta interdisciplinar na Cultura Corporal. In: Festival de Ginástica Alegria na Escola (2012; Salvador, BA). Anais do Festival de Ginástica Alegria na Escola [recurso eletrônico] e II Seminário Interativo Cultura Corporal, 29 de novembro a 01 de dezembro de 2012 / organizadoras: Cristina Souza Paraíso, Melina Silva Alves, Roseane Soares Almeida. – Salvador: PPGE/FACED/UFBA, 2012. 1. CD-ROM; 4 ¾ pol. (p. 65/67).
- COLETIVO DE AUTORES (1992). Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Magistério 2º grau – Série Formação de Professores).
- COLETIVO DE BOLSISTAS PIBID-TEMART-CEARC (2013). Educar e Emancipar: uma estratégia interdisciplinar por uma educação inovadora. In: Anais do V Seminário do PIBID-UFBA - inicialização à docência: o que temos feito? Salvador, Bahia: UFBA/IAT.
- DAL GALLO, Fábio (2012). Subprojeto interdisciplinar Teatro, Educação, Meio Ambiente e Arte. Resumo do subprojeto – plano de trabalho. Universidade Federal da Bahia, Pró-Reitoria de Graduação – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência. Salvador, Bahia. Retirado em maio 07, 2013. Disponível em: <http://www.prograd.ufba.br/Arquivos/Projetos-Pibid/Teatro%20e%20Educacao.pdf>.

- FAZENDA, Ivani (1994). Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 4. ed. Campinas: Papyrus.
- FREIRE, Paulo (1967). Educação como prática de liberdade. RJ: Paz e Terra.
- FREITAS, Maria Teresa (2007). Vygotsky e Bakhtin, Psicologia e Educação: um intertexto. 4 ed. São Paulo/Minas Gerais: Ática/EDUFJF. Série Fundamentos 107.
- HUIZINGA, Johan (2008). Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Monteiro. 5 ed. São Paulo: Perspectiva.
- MORIN, Edgar (2006). A cabeça bem-feita: repensar a forma, reformar o pensamento. 12. ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Política Nacional do Meio Ambiente. Retirado em Setembro 10, 2013 Disponível em:
<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1981/6938.htm>.
- READ, Herbert (2001). A educação pela arte. Trad. de Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes. (Coleção a).
- SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.) (2008). A ludicidade como ciência. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- SNYDERS, George (1988). A alegria na escola. São Paulo: Manole.
- SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi; ESCOBAR, Micheli (2001). A educação física escolar na perspectiva do Século XXI. In: MOREIRA, Wagner (org.). Educação Física e esportes: perspectivas para o Século XXI. 6 ed. Campinas, SP: Papyrus. p. 211/224.
- VYGOTSKY, Lev (2007). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Michael Cole et al (org). Trad. de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

Inclusão na Educação Superior: As Tessituras do Processo

Zenilda Botti Fernandes¹¹³

Resumo

Este trabalho apresenta o processo de inclusão de estudantes universitários na Universidade da Amazônia (UNAMA), e tem por objetivos compartilhar o aprendizado e socializar práticas bem sucedidas nesta área. Este trabalho teve início em 2004 e até o momento, já atendeu 460 alunos, que contam com um Núcleo de Atendimento ao Estudante (NAE), formado por uma equipe multiprofissional que recebe o apoio das clínicas-escola, mantidas pela universidade. Esta experiência tem buscado respostas às seguintes reflexões: Como se efetiva o processo de inclusão na educação superior? Quais as contribuições da Universidade para a intensificação da inclusão dentro e fora dela? Formar estudantes com deficiência, revela-se um processo complexo, que se constrói em uma rede de elementos heterogêneos, razão pela qual pode ser comparado a uma tessitura, que requer a construção coletiva de ações especializadas, de condições de infraestrutura, suporte de serviços; oportunidades de convívio social, cultural e desportivo; adequação curricular, além de professores aptos a criarem estratégias de ensino e de relacionamento, para incluir os alunos no círculo da aprendizagem. A metodologia adotada pelo NAE é a abordagem qualitativa, considerando-se o contexto, a complexidade e as especificidades das demandas. A atenção está voltada para a relação que se estabelece do estudante consigo mesmo, com a família e com seus professores e demais atores da sua formação. Os procedimentos utilizados são o estudo de caso, vivências, entrevistas, observação e intervenções bem planejadas, para melhor compreensão da problemática do aluno, tornando o trabalho numa pesquisa participante. Desenvolver ações inclusivas na universidade é comprometer-se com os conteúdos da relação frente à deficiência e à diversidade; a negação e a aceitação existentes na ação dos educadores e da família. A experiência de trabalhar há nove anos na perspectiva inclusiva, tem demonstrado que a universidade com todo o seu saber e sua ciência, deve estar a serviço da sociedade e daqueles que nela depositam a esperança de desenvolverem suas potencialidades e terem seus direitos de cidadania assegurados para poderem viver bem consigo mesmos e com os outros.

Palavras-chave: educação superior; inclusão; deficiência; atendimento educacional especializado.

Introdução

Este artigo apresenta a experiência do processo de inclusão na educação superior, em andamento na Universidade da Amazônia (UNAMA) e tem por objetivo abordar a problemática envolvida no ensino e na aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais que ingressam na universidade, e as interfaces com as atividades de gestão, de docência; as relações familiares e as políticas públicas nesta área. Está organizado em quatro seções, a saber: 1) a pesquisa, o contexto e a metodologia, 2) discussão teórica: significados e compreensões sobre a inclusão, 3) as tessituras do processo de inclusão e 4) considerações finais.

¹¹³ Universidade da Amazônia

O princípio norteador da experiência pauta-se na compreensão de que a instituição de educação superior é o espaço privilegiado de formação de profissionais para atuarem na sociedade, na medida em que também é defensora de uma pedagogia baseada nos princípios constitucionais da democracia e da promoção da igualdade de oportunidades.

A vivência com “alunos especiais” no espaço universitário, desperta uma série de questões que acompanham o aprendizado de quem (supostamente) inclui e de quem precisa ser incluído. Não se trata apenas de adequar metodologias, mas em seu sentido político mais amplo, o de promover relações igualitárias na sociedade onde estão inseridos os jovens.

Esta experiência tem apontado que o conhecimento sobre a prática pedagógica com “alunos especiais” não está restrita aos profissionais do Núcleo de Atendimento ao Estudante, mas de outros especialistas, da família e da instituição como um todo, e que não há como contemplar a heterogeneidade do alunado em seus interesses, suas motivações para aprender, sem o exercício coletivo da responsabilização e a tomada de consciência de que a aprendizagem em qualquer contexto e para qualquer ser humano se alicerça em um sentimento amoroso e respeitoso frente às suas potencialidades.

Em meio aos desafios permanentes de construir propostas para levar a bom termo um processo inclusivo, a contar pelos egressos que concluem com sucesso os cursos que escolheram, pode-se encontrar evidências de um “fazer inclusivo”.

1. A pesquisa: contexto e metodologia

O contexto desta investigação/experiência é a Universidade da Amazônia, cujo processo de inclusão foi institucionalizado em 2004, por meio das ações da Coordenação Pedagógica e do Núcleo de Atendimento ao Estudante (NAE), este último, criado em 2009. A justificativa para essa parceria é a de que este setor é estratégico para a orientação dos processos didáticos e psicopedagógicos do ensino e da aprendizagem e da formação continuada de professores. Do seu staff, fazem parte uma coordenadora e dois técnicos em assuntos educacionais com Mestrado em Educação e dois assistentes técnicos com formação em Pedagogia e Gestão em Educação Superior, que atuam nos *campi*, com total dedicação às demandas que ali chegam. Além destes, há o grupo de especialistas formado por uma Psicóloga, uma Fonoaudióloga e uma Psicopedagoga, que recebem o apoio dos coordenadores de cursos, do colegiado, especialmente naqueles casos em que há necessidade de flexibilização curricular e a aplicação de metodologias alternativas. É frequente também, a necessidade de ajustes no calendário acadêmico, nos processos avaliativos, estratégias para aperfeiçoar a comunicação com os familiares e as turmas. Trata-se de uma equipe multiprofissional constituída com o objetivo de identificar, avaliar e criar condições institucionais para que o estudante, desde o seu ingresso, possa expressar todo o seu potencial, a fim de que as suas limitações ou dificuldades não se tornem a causa de exclusão acadêmica.

O referencial metodológico se apoia na abordagem qualitativa, na perspectiva crítico-reflexiva, por se tratar de um estudo sobre práticas em desenvolvimento e à compreensão dos significados atribuídos aos acontecimentos e às interações que são resultantes das intervenções, assim como sua interpretação.

Para efeito desta investigação, considera-se a complexidade do contexto familiar, emocional, acadêmico, social, cognitivo, físico, e as especificidades das deficiências individuais dos alunos atendidos pelo NAE.

Nesse sentido, a atenção está voltada para as relações que são estabelecidas entre o estudante e os demais atores que fazem parte do cotidiano da universidade. Por esta razão, pode-se afirmar que trata de uma pesquisa participante, em razão do seu desenvolvimento ocorrer por contato direto com as situações, em interação constante com os sujeitos. A esse respeito, CHIZOTTI (1998, p. 90) afirma:

a atitude participante pode estar caracterizada por uma partilha completa, duradoura e intensiva da vida e da atividade dos participantes, identificando-se com eles, como igual entre pares, vivenciando todos os aspectos possíveis da sua vida, das suas ações e dos seus significados.

Portanto, não se trata de uma pesquisa acadêmica, em que as informações são buscadas e depois se afasta do contexto e do objeto investigado. Neste caso, há um comprometimento duradouro, em que está em jogo a formação de um ser humano, sua identidade e suas subjetividades, onde as práticas de investigação acompanham a dinâmica que é possível estabelecer, a partir das condições apresentadas.

Os procedimentos utilizados são na maior parte do tempo, o estudo de caso, as vivências, entrevistas, observação e intervenções bem planejadas e outras emergenciais; registros narrativos por meio dos relatórios de atendimentos, análise de laudos por especialistas, visitas domiciliares, dentre outros, para melhor compreensão da problemática de cada aluno. Dessa perspectiva, as práticas inclusivas são acompanhadas de inquietude, exercício constante de reflexão e vigilância ética sobre esses “fazeres inclusivos”, para não ultrapassar a linha divisória do querer do aluno e de sua família, e seu consentimento.

Para DEMO (1994), a definição de ciência se dá a partir de questionamento sistemático crítico e criativo, o que vai gerar intervenções inovadoras. Essa postura inquiridora, não se dá no âmbito puramente técnico, mas para oferecer os meios de trabalhar por si mesmo.

A esse respeito, PERRENOUD (2002, p. 58) também contribui ao afirmar que, “saber refletir sobre a própria prática requer observar com lucidez nossa própria atuação e tomar distância com relação a seus fantasmas de onipotência ou de fracasso.” Isto é, a experiência de pesquisar a própria prática, requer reflexão, maturidade e humildade para retomar caminhos, quando for necessário; construir novas estradas, ser ousado e criativo quando ainda não se tem diretrizes para orientar a condução de alguns processos.

Em termos metodológicos, uma experiência investigativa em processos inclusivos, requer desbravar campos teóricos, elaborar instrumentos diversificados para possibilitar a visualização das nuances, em complementaridade das muitas informações que uma situação apresenta. Portanto, o enfoque crítico-reflexivo considera as pessoas e os fatos nas suas relações mútuas, explica o movimento pela dialética, descobre que um não pode existir sem o outro, que todo movimento, toda mudança perpassa pelo modo de pensar e compreender a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação.

2. Significados e compreensões sobre a inclusão

Historicamente, a educação especial vem passando por fases evolutivas marcadas por características que incidiram sobre o modo de pensar e agir na contemporaneidade. A primeira fase ocorreu durante a Idade Média e foi marcada pela segregação e pela negação total da deficiência. Na fase seguinte, a Idade Moderna, é marcada pelo desenvolvimento científico e comercial e a deficiência passa a ser tratada como uma doença. A terceira fase tem início após a Revolução Francesa e é caracterizada pela expansão nas políticas públicas de educação, que tomam como referência os aspectos socio-históricos para facilitação do acesso à educação.

Ainda que esta divisão pareça linear, é importante que se descrevam suas fases para recuperar o conceito de inclusão, elaborado em um movimento histórico mais recente, cujas origens estão nas lutas empreendidas pelas pessoas com deficiência, que buscaram seus direitos, dentre eles, o acesso à educação.

Na atualidade, a inclusão tem se tornado um paradigma na implementação de políticas públicas afirmativas, em que o deficiente não se adapta às condições como na fase anterior, mas essas é que se adequam àquele.

Para ANJOS (2006, pp. 305-306):

Como as teorias educacionais não estão descoladas dos modos de pensar a sociedade, a ideia de inclusão se expande e se contrai: em alguns discursos, representa uma mudança localizada que necessariamente se articula com as mudanças necessárias para a superação do modo de vida capitalista; em outros, uma mudança no interior da educação que mostra a possibilidade de se criar consenso dentro desse mesmo processo em que são reduzidas as hostilidades e preconceitos entre pessoas e grupos; em outro ainda, uma pseudomudança que serve para que tudo continue como está (o movimento necessário para que nada se mude).

Portanto, as implicações desse “novo” modo de conceber a inserção do indivíduo na vida social estão relacionadas à produção de sentidos, às políticas públicas mesmo que nem sempre se consiga alcançar aquilo que é idealizado, uma vez que esse processo exige recursos, condições, pessoas – um complexo tecer da vida na sua inteireza.

Em que pese o processo de inclusão não ser levado a efeito pela existência da legislação, sem ela, no entanto, a garantia dos direitos não poderia ser assegurada às pessoas com deficiência. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 trouxe grandes benefícios a estes sujeitos, especialmente àqueles estabelecidos nos artigos 205 e 206. A partir de 1994, a Declaração de Salamanca explicitou os direitos dos deficientes, sem se limitar a eles, e passou a defender uma bandeira de lutas contra a discriminação e a exclusão. Vale ressaltar que a inclusão não está restrita ao segmento das necessidades especiais, mas a todos aqueles, sujeitos à segregação e exclusão social. O outro dispositivo legal de amparo ao atendimento de alunos especiais encontra-se nos artigos 58, 59 e 60 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, que corrobora e reafirma a intenção do Estado em consolidar a política de educação especial como modalidade de educação escolar a ser oferecida, *preferencialmente*, na rede regular de ensino. O Plano Nacional de Educação (2000) também reafirma a postura a ser adotada quanto à educação inclusiva a partir da valorização da permanência do aluno em classes regulares.

Cabe, desde a promulgação destas e de outras diretrizes, a mobilização e o empenho das sociedades civil e política, lutar para que essa modalidade educativa seja assegurada a todos que dela necessitam.

Para SANTOS (2003, p.80), a inclusão

Não é proposta de um estado ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas deficientes no mundo do qual têm sido geralmente privados. Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão se refere, portanto, a todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres.

Esta afirmação sobre o significado amplo do termo inclusão permite analisar a ambiguidade com que tem sido acompanhado desde o seu aparecimento, na década de 90 do século XX, e que, tem sido bastante discutido. Ou ele é identificado como integração ou é percebido como um conceito à parte, independente, com status teórico próprio, para atendimento de certo segmento da população.

Especificamente na educação superior, os dados do Censo de 2011, mostram a baixa inserção desse segmento no ambiente acadêmico. Dos 6.739.689 de alunos matriculados, apenas 23.250 deficientes tiveram acesso à educação superior, representando 0,35% da população universitária brasileira. Percentual aproximado é encontrado na Região Norte, em que, dos 520.274 alunos matriculados, 1.979 são deficientes, e representam 0,38 do total. No Estado do Pará, o Censo informa que, dos 152.862 alunos matriculados, há 803 deficientes, o que representa 0,53% do total, uma média um pouco acima dos percentuais da Região Norte e do país.

Para promover a inclusão de pessoas com deficiência e condições de igualdade, o governo tem desenvolvido vários programas e projetos que aproximam a universidade da sociedade, mas não tem se mostrado amplos o suficiente para abranger a todos, conforme atestam os dados acima.

Da mesma forma, para oferecer formação profissional cidadã, a universidade deve ser espaço livre de discriminação, que favoreça a convivência com a diversidade em igualdade de condições e oportunidades. Para o governo federal, as Instituições de Educação Superior (IES) assumem um papel significativo na proposta de educação inclusiva, pois a “formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente” (Brasil/MEC, 1998).

THOMA (2008, p.2) afirma que, “sob pena de entrarmos em um processo que muito bem poderíamos caracterizar como inclusão excludente”, no qual alunos e alunas entram pela porta da frente (via vestibular ou outros processos seletivos), mas de dentro há pouco ou nada a se oferecer. Os estudos de SANTOS(2003) mostram também, que alguns aspectos do cotidiano universitário podem se constituir em barreiras para que os processos de ensino e aprendizagem transcorram sem riscos de exclusões, tais como a cultura institucional, o currículo, a prática pedagógica e a avaliação.

Por esta e outras razões, a universidade deve estar em condições de aceitar culturas, identidades e alteridades, distintas do modelo de normalidade constituídos social, cultural, linguística e historicamente. Assim sendo, o trato com a diversidade, no contexto educacional universitário, compreende a atenção às dificuldades que os estudantes possam encontrar, seja em função de suas próprias diferenças, seja em função das dificuldades causadas pelo preconceito que a sociedade lhes impõe, quando os “diferentes” tentam apropriar-se dos instrumentos de compreensão ou tentam exercer seus papéis sociais e efetivar sua presença no mundo.

A palavra diversidade é derivada do latim *diversitas* que significa contradição, diferença, variedade. Assim, o ambiente universitário em sua expressão maior, significa “unidade na diversidade” e tem-se caracterizado (ou deveria) como um espaço democrático para onde convergem pessoas possuidoras de valores, culturas, crenças, atitudes e potencialidades tão diversas quanto ricas de possibilidades de desenvolvimento. Nenhum outro espaço social é tão predisposto ao exercício da prática da igualdade de oportunidade e da busca do consenso para atender as diferentes demandas, como a universidade.

3. As tessituras do processo de inclusão

As breves discussões teóricas apresentadas apontaram para os múltiplos entrelaçamentos sobrepostos, que configuram a tessitura da inclusão no âmbito da universidade. Estas contribuições tem ampliado a compreensão desta temática ainda incipiente na educação superior, razão pela qual toda experiência e todo aprendizado decorrente dela, pode servir de ponto de partida para “novos achados” e a construção de novos saberes, que vão dar subsídios a outras experiências.

Desse ponto de vista, ratifica-se que a metáfora da tessitura é apropriada a um processo inclusivo. Tessitura, do latim *tessere est*, quer dizer: tecer, fazer tecido, construir, entrelaçando tecidos, fios (HOUAISS 2001, p. 2.708). Fazendo uma transposição do termo, pode-se afirmar que a inclusão, no seu sentido mais amplo, precisa ser tecida por meio de muitas mãos e um conjunto de ações especializadas, de políticas públicas afirmativas, de condições de acessibilidade; suporte de atendimento psicopedagógico, serviços técnico-educacionais e administrativos; oportunidades de convívio social, cultural e desportivo; práticas pré-profissionais, além de professores aptos a criarem situações de ensino para que os alunos tenham oportunidades de serem inseridos nos círculos de aprendizagem, e deve abranger toda a instituição.

O mapeamento dos atendimentos feitos pela instituição tem como base a Resolução CNE/CEB, nº 4 de 02/10/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na qual identifica o público-alvo da AEE, em seu Art. 4º, em: alunos com deficiência, alunos com transtornos globais de desenvolvimento, alunos com altas habilidades/superdotação, e no Art. 2º, define as funções do AEE como complementar ou suplementar. No caso apresentado aqui, dos 460 alunos em atendimento, observa-se a predominância de estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento, que passaram a ser maioria desde o ano de 2009. No ano de 2013, dos 80 alunos cadastrados, eles representam 78,7% dos atendimentos. Os deficientes físicos, visuais, auditivos, representam 16,2% do alunado.

Para atender este grande contingente de alunos, o planejamento anual do NAE abrange quatro áreas: pedagógica, infraestrutura, de pessoal e a financeira. Ambas levam em consideração as políticas de inclusão estabelecidas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), com o apoio irrestrito da administração superior.

O suporte estrutural e de logística vem das clínicas-escola de Fisioterapia, Nutrição, Terapia Ocupacional, Enfermagem e Psicologia; do Núcleo de Laboratórios, da coordenação de tecnologia, do Departamento de Manutenção e Construção dos *campi*, assim como o apoio administrativo é dado pela secretaria acadêmica, pela diretoria administrativa e a Biblioteca.

A esse respeito, CARVALHO (2009, p. 45) ratifica a importância da provisão dos meios necessários à inclusão:

A identificação e as providências cabíveis para a eliminação das barreiras que dificultam a aprendizagem e acabam excluindo muitos estudantes do processo educacional escolar compõem a agenda das discussões sobre o paradigma da educação inclusiva entendida como proposta similar à da universalização da educação – direito do cidadão e dever do Estado, em nosso país.

Nessa perspectiva, a metodologia de trabalho adotada pelo NAE, considera a complexidade e as especificidades de cada curso, e naquilo que é possível, desenvolve ações preventivas, corretivas e de

planejamento acadêmico-financeiro a cada período letivo, em articulação com os demais setores da instituição. Em todo este percurso, a sensibilização, a organização, as informações, a comunicação e o diálogo, tem sido elementos essenciais para a efetivação de um processo inclusivo. A falha em um deles ocasiona ruptura no tecido frágil da inclusão. É nesse sentido que a inclusão se impõe como uma tessitura que vai sendo delineada a partir das múltiplas facetas e possibilidades que os estudantes vão referenciando sobre suas necessidades.

O atendimento ao estudante pode ser solicitado por ocasião do processo seletivo e quando se é aluno matriculado em um dos cursos de graduação ou pós-graduação. A solicitação pode ocorrer por duas vias: a espontânea - quando é motivada pelo próprio aluno - ou dirigida - quando é feita pela família, por um professor ou coordenador de curso - feito pessoalmente, por telefone ou por escrito, por meio de requerimento. Em qualquer dos casos, recomenda-se a apresentação de um laudo, para a identificação da necessidade, que pode ser permanente ou temporária.

A abordagem na primeira entrevista é o primeiro e mais importante momento do relacionamento que se vai se estabelecer e se estender para o restante da convivência no atendimento. Tem-se como necessária a demonstração de amorosidade para acolher, disponibilidade para desenvolver uma escuta sensível; intervir quando for oportuno e adequado; criar um clima psicológico tranquilo; estar atento às representações e manifestações do corpo e da linguagem para dar início a uma relação de confiança com o aluno, a família, o professor ou o gestor.

Após ser identificada a necessidade do estudante, o aluno é cadastrado no NAE e passa a ser atendido pelos profissionais da área correspondente à sua deficiência, formando um círculo virtuoso de informações, elaboração de propostas, reuniões de estudo, que tramitam por aqueles que estarão envolvidos com aquele estudante.

As atividades implementadas até o presente, contemplam os alunos com deficiência, divididos em auditiva – atendidos individualmente na jornada diária de estudos, dentro e fora da instituição, por meio de Intérpretes de Linguagem Brasileira de Sinais – Libras e oferta de cursos para alunos e funcionários. Um entrave encontrado nesta área, diz respeito ao vocabulário de cada curso que pode ser uma barreira assim como a interpretação, sem o domínio do conhecimento da área por parte do intérprete. Essa ocorrência se dá a cada novo semestre letivo em razão de novas disciplinas e novos glossários precisam ser incorporados aos já aprendidos.

Segundo LACERDA(2000, p.51):

Quando se insere um intérprete de LIBRAS em uma sala de aula, abre-se a possibilidade de o aluno surdo receber a informação em sua língua própria, por meio de uma pessoa competente. Ao mesmo tempo, o professor ouvinte pode ministrar suas aulas, atuando em sua língua de domínio. Pode-se afirmar que, nesse caso, a condição linguística do surdo seja respeitada, o que aumenta a chance de ele desenvolver-se e construir novos conhecimentos satisfatoriamente.

Para o atendimento dos estudantes com deficiência visual ou cegos, o atendimento é predominantemente externo à sala de aula, por meio de leitura de provas, orientações à realização de pesquisas feitas por leitores, na sala do NAE; acompanhamento às aulas nos laboratórios feito por monitores; disponibilização dos Programas DOSVOX e JAWS (leitores de tela) em todas as bibliotecas e laboratórios de informática dos campi. São incluídos ainda o scaneamento e a digitalização de textos em TXT, o preparo de materiais do

negro para o Braille e vice-versa, àqueles que não tem domínio dos programas referidos acima. Neste caso também, há uma preocupação constante na formação dos funcionários e monitores que acompanham os estudantes, por meio da oferta de cursos, como o Dosvox e Jaws.

Na área da deficiência física, a instituição tem provido adequação da infraestrutura predial, de mobiliário, de comunicação e de equipamentos, por meio de um cronograma de ações permanentes nos quatro *campi*, a fim de proporcionar a acessibilidade aos alunos com mobilidade reduzida, o conforto e a segurança no desenvolvimento das atividades acadêmicas. Para a melhoria da qualidade de vida dos alunos, o NAE tem buscado a integração com os cursos de Terapia Ocupacional e de Fisioterapia para que os estudantes recebam atendimento multiprofissional, a partir do acesso às tecnologias assistivas e do tratamento fisioterápico, disponíveis nas clínicas-escolas da instituição.

O grupo diagnosticado com Transtornos Globais de Desenvolvimento tem requerido um direcionamento mais específico com os especialistas do NAE e das demais clínicas. Para a efetivação da aprendizagem deste grupo em especial, há que se levar em conta as variáveis internas e externas ao aluno, que obstaculizam a convivência e a participação em muitas atividades curriculares, tornando o atendimento mais complexo e de resultados de médio e longo prazo. Para estes alunos, têm sido necessárias adaptações curriculares, a permanência da família sempre próxima da universidade; a criação de diferentes grupos de estudos; a manutenção de registros sempre atualizados para o acompanhamento do aluno; quando for oportuno e necessário, orientar para a matrícula parcelada de disciplinas; solicitação de afastamento temporário para tratamento; dentre outras providências. O programa de monitoria da instituição tem desempenhado papel relevante para a complementação das orientações e na criação de estratégias para a efetivação da aprendizagem e da inserção dos alunos nos espaços acadêmicos.

Outras práticas implementadas têm sido as orientações a gestores, professores, estudantes e familiares, em períodos específicos como os do planejamento de ensino, da aula inaugural e formação continuada, de maneira induzida, com ocorrência semestral, e também de modo espontâneo, individual ou em grupo, durante o transcorrer do semestre. A justificativa para essa metodologia é o fato de que a prática inclusiva, em qualquer nível e modalidade de ensino, pressupõe a compreensão, o conhecimento, a disposição e a disponibilidade, dentre outros aspectos, da deficiência em si, sua abrangência, as implicações sobre o ensino e a aprendizagem e sobre o estudante e suas relações.

Prática igualmente importante tem sido o atendimento especial aos alunos com doenças infecto-contagiosas, que sofrem acidentes, ou alunas que se tornam mães – estes grupos recebem apoio domiciliar e hospitalar de um profissional do NAE e com o uso da tecnologia, desenvolvem atividades acadêmicas em ritmo próprio e nas condições que lhe são apropriadas até retornarem em definitivo para a universidade.

Considerando o grande número de professores e gestores da universidade, optou-se, em um primeiro momento, por desenvolver um trabalho de sensibilização focado no curso, cujo estudante estava matriculado, uma vez que a administração superior tinha dado os passos iniciais. A chegada progressiva de novos estudantes deu fôlego e motivação para pensar estratégias mais eficazes e abrangentes, a partir da constituição de uma agenda permanente de debates, quer seja com todo o coletivo da universidade durante a abertura do ano letivo, quer seja nas reuniões dos colegiados de curso e com os profissionais do NAE.

Esta tessitura, tem evidenciado que, o modo como as pessoas encaram a inclusão, em suas diversas facetas, passa por momentos de crença e descrença, aceitação e rejeição, uma vez que emergem das suas

individualidades e das subjetividades que extrapolam por meio das falas, das atitudes e dos seus silêncios. Assim, não se faz inclusão sem que haja tensão, dúvidas, insegurança, investimento social e financeiro. As respostas a estes constantes desafios não são dadas senão no limiar das múltiplas relações que, necessariamente precisam ser cultivadas e complementadas por todos os envolvidos no processo.

A esse respeito, todo o esforço em constituir as condições objetivas para a inclusão pode se mostrar infrutífero se as pessoas, por meio das quais têm de protagonizar a inclusão, não estiverem investidas de conhecimento e compromisso com sua busca e realização.

No dizer de THOMA (2008, p. 16),

a contemporaneidade já não se questiona se a escola, em seus diferentes níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior, deve ou não aceitar a matrícula de todos os alunos e alunas, pois esse é um direito constitucional garantido. Porém, as instituições de ensino e os docentes necessitam, para além de uma postura política de aceitação das diferenças, conhecimentos técnicos para saber trabalhar com aquelas relacionadas às necessidades educacionais especiais decorrentes de problemas de aprendizagem, de deficiências mentais, físicas ou sensoriais, de altas habilidades, de síndromes, condutas típicas ou outras.

Deste modo, palestras, oficinas e seminários, fazem parte do cotidiano institucional para promover e consolidar a política inclusiva e oferecer subsídios que dêem sustentação à prática pedagógica dos professores e gestores.

Por vezes o atendimento à diversidade é “motivado” pela exigência do cumprimento da legislação educacional. Foi assim com a implantação da disciplina de LIBRAS, da Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação Ambiental e Direitos Humanos e a Acessibilidade em todos os cursos da instituição, sendo obrigatórias nas Licenciaturas e optativa nos bacharelados. O planejamento e a institucionalização destes requisitos têm ocorrido por meio de reuniões de trabalho, de encontros acadêmicos com professores, gestores e estudantes, em que se busca construir esta tessitura. Como resultado, os cursos têm organizado eventos, produzido documentários, desenvolvido projetos de pesquisa e de extensão, beneficiando com estas iniciativas a comunidade interna e externa.

A temática da inclusão na UNAMA veio adquirindo configurações tão próprias, que foi criado um evento anual, em 2009 - o “Seminário Institucional de Inclusão na Educação Superior” - para ser um fórum interinstitucional de debates e socialização de experiências com a educação superior e a rede básica de ensino; com as associações de deficientes, o Ministério Público Estadual e as Secretarias de Educação. Além disso, a data escolhida para sua realização, 21 de setembro, levou em consideração seu significado e importância, qual seja, o fato de ser o “Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência.” A justificativa para sua ocorrência, se deveu ainda, pela ausência de um espaço, na região amazônica, que colocasse em pauta essa temática.

Considerando que o modo de conduzir o processo de inclusão não está descrito em manual e nem é possível antecipar o rol de providências e a utilização de estratégias que sejam adequadas sem que os sujeitos estejam presentes, e suas condições sejam compreendidas, só é possível aprender a tecer os fios coletivamente, por esse motivo, esta tem sido uma experiência exitosa do ponto de vista político-pedagógico e tem possibilitado o fortalecimento das ações inclusivas, num nível de ensino com um histórico muito recente no Brasil e na região amazônica.

Aprende-se neste processo que algumas paradas no caminho são de fundamental importância para a reflexão, a auto-crítica e a avaliação, a fim de identificar se os direcionamentos estão adequados, em cada situação. Isso também se faz com todos os envolvidos, a partir de registros, das anotações sobre cada caso, e das narrativas, que servem de referenciais para subsidiar estes momentos, e os vindouros.

Outra forma eficaz de aprender sobre como e por que se faz inclusão na universidade, é a circularidade de referenciais e experiências proporcionadas pelos eventos e estudos recentes, desenvolvidos pelas IES. Estas contribuições têm subsidiado as abordagens e a compreensão de cada tipo de relação que se constrói nas intervenções, e no redirecionamento das estratégias, promovendo a facilitação das relações sociais e afetivas dos estudantes. Tão relevante como no início de tudo, é a renovação da confiança, à medida que aumenta a compreensão de cada situação e as possibilidades que só o exercício coletivo apontam.

Considerações finais

Este artigo teve a pretensão de ser uma narrativa sobre a inclusão no âmbito da UNAMA, e o “modus operandi” de fazer inclusão numa instituição de educação superior, da rede privada, que vem buscando construir caminhos para o cumprimento da sua missão institucional e afirmar sua presença na região amazônica.

Muito acima de fazer o relato de uma experiência, estão os objetivos de socializar junto às outras instituições e profissionais, uma maneira de pensar e fazer inclusão acadêmica, que por seu caráter dinâmico e sempre instável, requer um conjunto de procedimentos e recursos, mas que, sobretudo, se efetiva a partir de pessoas que compreendam e defendam amplamente o princípio democrático da igualdade e do respeito às diferenças individuais dos sujeitos.

Assim, apesar dos desafios, o atendimento vem sendo tecido com responsabilidade social, de maneira gradual e progressivamente. A inclusão tem ocupado os espaços físicos, os documentos e a agenda institucional, por meio de um trabalho intenso de sensibilização e de profissionalização do acompanhamento e da intervenção comprometida, pautada na igualdade de oportunidades.

Entretanto, segundo Carvalho (2005, p.26), mudanças não ocorrem no vácuo, nem de um dia para outro, precisamos analisar nossas próprias atitudes frente à diferença, pois as transformações devem se processar a partir de nós mesmos. Concordamos com o autor de que, as atitudes individuais e a tomada de consciência acerca da inclusão, vão possibilitando o desenvolvimento de competências específicas para a compreensão e a atuação pontual em cada caso.

Propor uma ação dialógica na universidade é uma tarefa complexa e ousada uma vez que (ainda) é grande a fragmentação e a resistência (às vezes velada, às vezes explícita) existentes na ação dos educadores e na organização dos espaços e dos recursos multifuncionais no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão.

A exemplo do que afirma THOMA (2008, p.2),

Não há como negar que as exigências são muitas e que não basta apenas a boa vontade de alguns. Inclusão exige rupturas e a busca de alternativas viáveis, pois também é certo que todos têm o direito de alcançar maiores índices de escolarização e uma política precisa ser urgentemente pensada para isto.

Desde então, poderíamos perguntar: “como seriam as coisas e as pessoas antes que lhes tivéssemos dado o sentido de nossa esperança e visão humanas? (LISPECTOR, 2004: p.114). Em outros termos, o que seria da universidade com todo o seu saber e sua ciência, se não estivesse a serviço da sociedade e daqueles que nela depositam a esperança de desenvolverem suas potencialidades e terem seus direitos de cidadania assegurados?

O desafio contemporâneo para as universidades, dentre outros, é conferir títulos acadêmicos, preparar para o mercado de trabalho e produzir novos conhecimentos, acompanhado de reflexões permanentes sobre quem, como, para que, quantos e com que valores e atitudes estão sendo formados os estudantes. Uma tessitura universitária, fortemente entrelaçada com material de longa duração, que a traça não corrói, será afinal, um ser humano formado na sua inteireza, com imensas possibilidades de realização e superação dos obstáculos, uma vez que o tempo daquelas é o mesmo destes.

Referências bibliográficas

ANJOS, Hildete Pereira dos (2006). O espelho em cacos: Análise dos discursos imbricados na questão da inclusão. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

CARVALHO, Renata Innecco Bittencourt de (2007). Universidade midiaticizada: O uso da televisão e do cinema na Educação Superior. Brasília: SENAC.

CHIZZOTTI, Antonio (1998). Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. 3ª ed. São Paulo: Cortez.

DEMO, Pedro (1994). Pesquisa e construção de conhecimento: Metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

HOUAISS, Antonio; et. Al (2001). Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva.

LACERDA, C (2000). O intérprete de Língua de Sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes. Trabalho submetido a apresentação na 23ª Reunião da ANPED, Caxambu.

LISPECTOR, Clarice (2004). Aprendendo a viver. Rio de Janeiro: Rocco.

PERRENOUD, P (2002). A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed.

SANTOS, Monica Pereira (2003). O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. Revista da Faculdade e Educação da UF n. 7, p.78-91. Maio.

THOMA, Adriana S (2008). A Inclusão no ensino superior: ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos(...). Isso exige certamente uma política especial (...). Caxambú: MG: 29ª Reunião Anual da ANPED.

A importância da formação docente no ensino de geografia para uma escola do campo

Francilene Sales da Conceição¹¹⁴, Ednéa do Nascimento Carvalho¹¹⁵

Resumo

Este presente estudo objetiva analisar a formação do professor em Geografia, mais precisamente, na escola Professora Vitalina Motta no território municipal de Belterra. A escola está situada na BR 163 (Santarém-Cuiabá) KM 37, Comunidade do Trevo, no município de Belterra, região Oeste do Pará. A metodologia aqui empregada para a realização da pesquisa foi por meio de revisões teóricas conceituais a cerca do tema, conversas informais com funcionários da escola, observações no local pesquisado, além do uso de registros fotográficos do ambiente investigado. Para formar bons alunos é preciso que tenhamos bons professores atuando nessas escolas, uma vez que, eles são os principais intercessores das ações no espaço escolar. Portanto, uma das grandes questões para o desenvolvimento das escolas do campo está assentada na formação docente. Dessa forma, a formação do professor em geografia para uma escola do meio rural deve estar atrelada às especificidades que caracterizam a realidade do campo. O docente desse macrocampo necessita de uma formação de qualidade, além do mais, é preciso que esses profissionais tenham uma sólida formação nessa área do conhecimento, seja ela inicial ou continuada, para que estes possam fazer uma leitura adequada do espaço geográfico e, assim, contribuir com a intelectualidade e aprendizagem do aluno/camponês. Por isso, as políticas educacionais para o ensino público precisam ser implementadas na sua totalidade, oferecendo subsídios formativos para os docentes, para que estas não deixam muito a desejar e ficam a mercê dos problemas sociais. Ter uma Educação do Campo no ensino de Geografia de qualidade, carecer investir cada vez mais na formação do professor para que esses mesmos profissionais possam mudar o rumo no ensino de Geografia que vem sendo desenvolvido no meio rural.

Palavras-chave: Formação do professor, Geografia, Educação do campo.

Introdução

O campo possui suas peculiaridades e singularidades que difere da cidade, portanto, a realidade do sujeito camponês deve ser levada em consideração no setor educacional. Um dos grandes desafios para inovar as escolas do campo é introduzir iniciativas específicas formativas, essencialmente, no que se restringe à formação dos educadores e educadoras do campo que lidam, vivem e convivem com esses sujeitos, pois segundo Santos (2001), o campo é um lugar vivível, habitável a partir da vivência dos seus sujeitos, ele não é apenas um quadro de vida, mas um espaço de vida e experiência sempre renovada.

Desde a Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, em 1998, vem sido delineada reivindicações para essas populações que indica o desafio para a construção de um modelo educacional que leve em consideração as lutas dos sujeitos do campo por uma educação de qualidade.

¹¹⁴ Graduanda em Licenciatura e Bacharelado em Geografia do Programa do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e Bolsista do Grupo PET/CFI/UFOPA – Conexões de Saberes de Estudos Interdisciplinares/Comunidades do Campo. lenesalesgeo@hotmail.com

¹¹⁵ Docente Mestre do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). edneancar@yahoo.com.br

Daí, Investir na formação do professor que leciona no campo é contribuir com o ensino para as escolas do meio rural e garantir o direito dessas populações em se ter uma educação de qualidade, sem desvalorizar a sua identidade cultural, pois ele é o principal mediador do processo.

Muito se discute sobre a formação do docente em Geografia, mas na realidade o que percebemos é cada vez mais uma desvalorização desse profissional em virtude das ineficiências de programas sistemáticos que contribuem para a formação pedagógica dos seus educadores. É necessário pensar em alternativas para a qualificação desses profissionais para que estes sejam reflexos na sala de aula positivamente, contribuindo para o ensino/ aprendizagem dos seus estudantes, tornando essa disciplina uma ponte atrativa.

As políticas educacionais para o ensino público precisam ser melhoradas em sua totalidade, oferecendo subsídios formativos para os docentes, pois as políticas públicas deixam muito a desejar e ficam a mercê dos problemas sociais, sendo a educação um dos enclaves encontrados na sociedade, principalmente, quando nos referimos às realidades que se encontram as escolas do meio rural.

Nesse contexto, daremos ênfase neste artigo para uma “Educação do Campo”, cuja finalidade é analisar a formação do professor em Geografia, mais precisamente, na escola Professora Vitalina Motta no território municipal de Belterra. A escola está situada na BR 163 (Santarém-Cuiabá) KM 37, Comunidade do Trevo, no município de Belterra, região Oeste do Pará. Este educandário possui uma função essencial no ensino rural, pois além de atender a demanda de alunos que habita no entorno da escola atende muitos estudantes residentes de comunidades bem distantes.

A formação do professor em Geografia para uma escola do meio rural deve está atrelada às especificidades que caracterizam a realidade do campo. O docente desse macrocampo necessita de uma formação de qualidade, além do mais, é preciso que esses profissionais tenham formação nessa área do conhecimento, para que estes possam fazer uma leitura adequada do espaço geográfico e, assim, contribuir com a intelectualidade e aprendizagem do seu estudante.

O processo de formação docente deve acompanhar o contexto em que o educando do campo está inserido. Segundo, Fernandes et al. (2009), estes precisam receber qualificação, devendo ser criados programas sistemáticos de formação continuada para esses profissionais que lecionam no ambiente rural, permitindo-os uma transformação no ensino, na construção de novas metodologias para a sala de aula que se volte para a realidade camponesa, valorizando assim, suas identidades. Pensar na construção de uma prática pedagógica diferenciada para esses sujeitos no ensino de geografia é uma forma de romper com a imagem negativa que essa disciplina carrega e, que também está inserida no contexto da realidade dos sujeitos que residem e interagem no campo.

É preciso eliminar esse ponto de vista que a Geografia é muita “leitura” e que os educandos só precisam decorar para passar de ano e fingir que aprendeu (CAVALCANTI, 1998). Investir na formação dos educadores e proporcionar informações de como pedagogizar em sala de aula de forma dinâmica e diferencial é uma questão em potencial para contribuir com a inserção de novas práticas metodológicas, essencialmente para as escolas do meio rural, pois estas tem um currículo que não correspondem com as expectativas vividas dos seus sujeitos.

A metodologia aqui empregada para a realização da pesquisa foi por meio de revisões teóricas conceituais a cerca do tema, conversas informais com funcionários da escola, observações no local pesquisado, além do uso de registros fotográficos do ambiente investigado.

Neste presente trabalho denominaremos a nomenclatura do estudante do meio rural de aluno/camponês, apesar do termo camponês ter diferentes conceituações que vai além do tema em discussão. Portanto, campesinato sendo mais do que nunca um modo de vida que exerce na agricultura o trabalho familiar (FERNANDES & WELCH, 2008), fazem parte da realidade desses alunos que são filhos e filhas de agricultores.

Precisamos de uma modalidade de educação, mais especificamente aqui, a Educação do Campo, que contemple aos anseios dos povos do campo. Isso é possível quando se começa a pensar em alternativas que sejam viáveis e transformadoras. A formação inicial e continuada de professores é uma dimensão que carece ser avaliada em sua plenitude, pois formar bons professores para o educandário rural é corresponder com o aprendizado dos educandos para que estes tenham uma concepção de cidadãos críticos, sem desvalorizar a sua identidade.

Por isso, levantam-se algumas indagações acerca do ensino que vem sendo catalogado para as escolas do meio rural e do quão é o valor dessa praticidade docente e que corroboram com os processos educativos. O que falar do ensino desenvolvido nas escolas do campo? Qual a formação que os docentes em Geografia recebem e/ou estão recebendo para atuar nas escolas do campo? As políticas para o campo no setor educacional estão sendo implementadas na sua totalidade como deveriam ou deixam a desejar? Cotidiano e conteúdos geográficos caminham juntos, correlacionando-se entre si? A prática metodológica adotada pelos docentes na sala de aula atendem as expectativas dos alunos/camponeses? O que é preciso melhorar para que os sujeitos do campo tenham uma educação de qualidade?

Há uma diversidade de acontecimentos que são constantes na conjuntura educacional e a ciência geográfica não muito distante de tal realidade é uma disciplina que vem sendo penalizada em decorrência da formação do docente em Geografia, além de infringir na maneira de como vem sendo trabalhado essa disciplina na sala de aula por profissionais que não tem formação nessa área do conhecimento, o que acaba não fazendo uma leitura geográfica tão adequada como deveria, interferindo nos processos educativos. Deste modo, neste trabalho pretendemos contribuir com discussões teóricas sobre a formação do professor em Geografia para as escolas do campo, mais exatamente, na escola Professora Vitalina Motta.

Debates e reflexões no contexto da educação do campo e a formação docente

As lutas travadas pelos povos do/no campo vem sendo efetuadas desde muito tempo, por meio de movimentos e debates, cujas principais reivindicações são a construção de um projeto político pedagógico para as escolas do campo. Entretanto, uma das conquistas alcançadas para escolarização dos povos do campo se deu por meio de duas conferências, a primeira ocorrida no ano de 1998 e a segunda em 2004. Conforme (FERNANDES, et al. 2009), a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo tem a finalidade de lutar por uma educação de qualidade, almejando a institucionalização de políticas públicas que possam dar dignidade para os povos do campo. Além do mais, a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (CNEC) teve o propósito de reivindicar um Projeto de Educação organizado pelos próprios sujeitos democraticamente, permitindo o direito a terra e a educação que vão contrários com os objetivos do agronegócio.

Dessa forma, para atender as necessidades dos povos que vivem no campo e proporcionar-lhes uma educação de qualidade é que se concebe a Educação do Campo, uma modalidade educacional pautada em lutas dos povos do campo¹¹⁶. Em suma, arquitetar uma escola para o meio rural é construir um modelo de projeto político pedagógico que atendam as suas necessidades e seus desejos e, que isso seja refletido na formação de cidadãos críticos e conscientes.

Uma escola do campo não é afinal um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu sujeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro (CALDART, 2009, p. 110).

Para formar bons alunos é preciso que tenhamos bons professores atuando nessas escolas, uma vez que, eles são os principais intercessores das ações no espaço escolar. Portanto, uma das grandes questões para o desenvolvimento das escolas do campo está assentada na formação docente. A formação para as escolas do campo é necessária para a construção de uma identidade campesina, que os valoriza. Além disso, estes apresentam uma realidade que não correspondem com o mesmo modo de vida estabelecido na cidade. Formar profissionais para lidar com uma realidade específica do campesinato é colaborar também com a uma formação futura do aluno/camponês.

No Brasil, a Lei nº 9.394 denominada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996, cujo Título II: Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, Art. 2º, define que a educação é dever do Estado e da família (BRASIL, 1996), logo essa educação é direito de todos. Como consta na LDB que todos os sujeitos têm que ser educado tanto no âmbito familiar e através da interferência do Estado nessa esfera, porque muitos são excluídos desse processo? Nesse sentido, essas populações do ambiente rural são dotadas de direitos, portanto, precisam de uma educação de qualidade que correspondem com suas perspectivas. Todavia, formar e capacitar os profissionais em Geografia para escolas campesinas significa conceder e fazer valer esse direito e não apenas conceder diplomas e inserir no mercado de trabalho professores que não estão preparados para lidar com uma com uma dada realidade.

A imagem apresentada pela Geografia escolar prioriza a especialização e a titulação encarada na hierarquia e relação de poder, quanto pela nossa cultura autoritária, na qual a escolaridade e a qualificação das pessoas sempre foi algo relegado a segundo plano (VISENTINI, 2012). Isso é um paradigma histórico, cuja educação sempre foi um privilégio de poucos e que continuam coexistindo até hoje, claro que com outra roupagem e em temporalidades diferentes, mas com algo em comum, um caráter excludente, que atinge fundamentalmente, as classes de baixo poder aquisitivo.

Como podemos observar, por volta da década de 1960, a educação esteve voltada para atender as especificidades da elite brasileira e não acatar necessidades das classes populares, de modo que nesse período, as pessoas precisavam ser alfabetizadas rapidamente para se tornarem mão de obra no setor industrial vigente da zona urbana da época.

¹¹⁶ Povos do campo foi a nomenclatura definida na I Conferência Nacional titulada “Por uma Educação Básica do Campo”, ocorrida em 1998, onde se assumiu o compromisso com as diferenças históricas e culturais dos grupos sociais que vivem no e do campo.

Também, no Regime militar, no ano 1967-1968, houve um afloramento mais incisivo para a desvalorização da carreira docente, em decorrência da reformulação do sistema escolar brasileiro. Daí essa ideia de subalternização do educador é fruto de um passado que prevalece na contemporaneidade da educação básica, visto este como um ser incapaz e inferior que só conseguiu a pior profissão. Desde 1980, não se conseguiu no Brasil uma estratégia coerente e contínua para a educação, nem mesmo uma ação concreta que pudesse revalorizar a atividade docente (VESENTINI, 2012).

Sendo assim, optar pela carreira de professor significa para muitos uma profissão inferior às outras, só é professor quem não conseguir arrumar um melhor emprego carregado de status na sociedade. Os professores de Geografia que atuam no campo, raramente tem formação nessa área do conhecimento o que dificulta cada vez mais a situação tenebrosa pelo qual essa disciplina vem passando.

No ambiente campesino alguns profissionais não são licenciados em Geografia, portanto, outros professores que tem formação em áreas correlatas é que passam a lecionar essa disciplina. Consequentemente, há um problema que assombra a ciência geográfica e acaba deixando a desejar, porque seus mediadores, além promover uma vaga leitura espacial induzem seus alunos não serem construtores de seus próprios conceitos e formadores de opinião¹¹⁷.

Precisamos de escolas do campo com profissionais que tenham uma boa formação inicial, além de oferecer uma formação continuada, essencialmente, no âmbito da Geografia escolar. Por isso, almejamos transformações na disciplina de Geografia em busca de novas metodologias e no respeito à integridade cultural de seus sujeitos e que continuem em movimento de luta por direitos. Porquanto, segundo (CALDART, 2009), “a escola não move o campo, mas o campo não se move sem a escola”. Assim, é imprescindível que no sistema educacional do meio rural não tenha uma escola que atenda as expectativas dos seus povos, pois o campo precisa de uma escola que pregue um ensino de qualidade, oferecendo-os o direito à cidadania, portanto, investir na formação inicial e continuada de docentes é contribuir com um campo em movimento, isto é, um lugar de vida, de ensino e aprendizagem, onde essa tríade esteja indissociável no ambiente campesino.

Um diagnóstico prévio da formação do professor de geografia na escola professora vitalina motta

O papel exercido por um professor em uma escola é fundamental para a construção de um ambiente mais propício ao aprendizado. Além da educação que os estudantes trazem de casa, a educação formal, ou seja, aquela vivenciada no ambiente escolar (MORIN, 2001), é necessária para formar sujeitos ativos e percussores de um mundo mais crítico. Sendo assim, como as escolas campo apresentam uma identidade de pertencimento com o lugar de modo bem expressivo, devem ser levadas em consideração as diferentes experiências, pensamentos e anseios dos seus sujeitos, tomando como base aqui a formação à docência.

O local de investigação foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Vitalina Motta, antes chamada Escola São Francisco do Amapá, fundada no dia 01 de fevereiro do ano de 1987, em homenagem a um dos fundadores da Comunidade São Francisco da Volta Grande. Em 1997, começou a luta dos moradores da localidade para a construção de um prédio escolar que atendesse as necessidades de

¹¹⁷ Não queremos aqui nesse artigo menosprezar as outras disciplinas, mas enfatizar a realidade pelo qual a ciência geográfica vem se incidindo no ambiente escolar por profissionais que não são da área e que em alguns casos trabalham-na indevidamente.

grande parte das famílias da BR 163 e comunidades vizinhas. Com o processo de emancipação da cidade de Belterra, ocorreu a primeira eleição municipal, tendo essa luta fortalecida e consolidada.

No ano de 2000, o prédio escolar foi construído e recebeu o nome de Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Vitalina Motta em homenagem a uma professora que muito contribuiu com a educação Belterrense.

Atualmente, a escola funciona nos turnos da manhã, tarde e noite e atende à Educação Infantil (alfabetização), Ensino Fundamental séries iniciais e finais (1º. ao 9º. ano), Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como anexo da Escola Estadual de Ensino Médio Waldemar Maués situada no interior do município de Belterra, atende também alunos do Ensino Médio (1º a 3º ano). Possui um importante papel no ensino da região belterrense, pois ela é uma escola polo que possui onze escolas anexas.

Escola professora vitalina motta comunidade do trevo/belterra-pa



Fonte: Conceição, 2013.

A escola Professora Vitalina Motta está localizada na Rodovia Br 163 (Santarém-Cuiabá), KM 37, Comunidade do Trevo, no território municipal de Belterra, Estado do Pará. No contexto analítico, essa é uma realidade que faz parte da área rural em um município do Baixo Amazonas, na Amazônia Legal.

A formação do professor em geografia para uma escola do meio rural deve estar atrelada às especificidades que caracterizam a realidade do campo. O docente desse macrocampo necessita de uma formação de qualidade, além do mais, é preciso que esses profissionais tenham uma sólida formação nessa área do conhecimento, seja ela inicial ou continuada, para que estes possam fazer uma leitura adequada do espaço geográfico e, assim, contribuir com a intelectualidade e aprendizagem do aluno/camponês.

A realidade no ensino de Geografia da Escola Professora Vitalina Motta nos mostra que os professores atuantes nesse educandário não têm formação inicial nessa área do conhecimento. Por outro lado, estes apresentam ter especializações na área da Geografia o que não impedem de levar o aluno a construir os conceitos geográficos.

Contudo, isso precisa melhorar ainda mais, pois a Geografia não é só ler, escrever e memorizar, é uma ciência fantástica que ajuda a pensar o espaço e a arquitetar teorias conceituais, onde a saída para essa inovação está pautada na inserção de uma prática metodológica, pois segundo (CAVALCANTI, 1998), o uso de um método de ensino adequado pode viabilizar os resultados almejados. Se quiser ensinar os alunos a pensarem dialeticamente, importa definir ao mesmo tempo em que conteúdos permitem a eles os exercícios desse pensamento e o modo pelo qual esse exercício é viável. Entretanto, é importante que esse conteúdo esteja vinculado com o conhecimento que os discentes têm acerca lugar onde vivem.

O lugar é formado por uma identidade. O estudo dos lugares deve contemplar a compreensão das estruturas, das ideias, dos sentimentos, das paisagens que ali existem, com que os alunos estão envolvidos ou que os envolvem. (CAVALCANTI, 1998, p. 15)

Além do mais, como os docentes não tiveram sua graduação em Geografia, deve-se proporcionar programas sistemáticos de formação continuada para que esses profissionais conheçam a ciência geográfica e promovam uma transformação no ensino, construindo novas metodologias para a sala de aula que se volte para a realidade camponesa e que valorize as experiências dos seus atores sociais. Pensar na construção de uma prática pedagógica diferenciada para esses sujeitos no ensino de geografia é uma forma de romper com a imagem negativa que circunda esses sujeitos, e que possa contribuir com o processo formativo docente.

Ter uma Educação do Campo no ensino de Geografia de qualidade carece investir cada vez mais na formação continuada do professor para que esses mesmos profissionais possam mudar o rumo no ensino de Geografia que vem sendo desenvolvido no meio rural. Sabemos que nas escolas do campo há uma ineficiência de recursos didáticos disponíveis. O docente trabalha com o recurso que é disponibilizado no ambiente escolar e não procura criar outros métodos didáticos. Na maioria das vezes, ele não usa sua criatividade porque como não é graduado na área e desconhece o quanto é importante criar ferramentas para trabalhar a disciplina e os seus conceitos.

A vantagem de ser graduado em Geografia, ter ou está inserido numa formação continuada na esfera dessa mesma ciência é que o profissional conhece os objetivos propostos pela disciplina o que facilita a forma de repasse do conteúdo, além de dispor de mecanismos geográficos diversificados a ser trabalhado com seu aluno no interior da sala de aula. Isso é possibilitá-lo a fazer uma leitura espacial e levar o seu aluno também a dialogar com os conteúdos geográficos e promover uma autorreflexão crítica da realidade.

No município de Belterra há uma carência de professores licenciados em Geografia para trabalhar com essa disciplina, portanto, em decorrência dessa indisponibilidade de profissionais no município, os raros que apresentam formação ficam trabalhando na sede da cidade, enquanto que na área rural, os docentes atuantes são sujeitos que é licenciado em outras disciplinas como: Letras, Pedagogia, História, etc.

Como isso vem acontecendo constantemente nessa região é necessário pensar em alternativas viáveis para o ensino do ambiente camponês. A alternativa é investir na formação dos educadores que atuam nesse educandário. O que se percebe é como se a Geografia não tivesse nenhuma importância e que qualquer profissional pudesse ministrar essa disciplina.

As políticas públicas educacionais devem ser implementadas na sua totalidade, pois elas deixam muito a desejar no que refere aos enigmas enfrentados na sociedade. Portanto, a educação como geradora de

transformação e que estabelece conhecimentos aos sujeitos precisa de uma reestruturação que leve em consideração os direitos dessas pessoas.

Sendo assim, a formação do professor necessita de maiores investimentos, em especial aos profissionais que atuam em escolas do meio rural. Mas, também, os profissionais tem que buscar e reivindicar melhores qualificações e não ficar alienado ao mundo em que vive sem ter perspectivas para melhor o sistema educacional. E a Geografia como uma disciplina que precisa de artifícios diferenciados para que aulas se tornem atrativas e desperte a atenção do educando é necessário de uma formação inicial e continuada de qualidade que possam atender as expectativas almejadas na esfera escolar.

Considerações finais

De acordo com o campo investigativo, percebe-se que é um desafio e uma perspectiva que almejamos para o futuro nos dias atuais. Um maior investimento, em especial, cada vez mais à formação inicial e continuada à docência, ofertando a esses profissionais desqualificados ou leigos do meio rural, programas formativos no âmbito da Geografia Escolar que contemple aos anseios e expectativas dos povos que vivem no/do campo.

A carreira de professor é uma profissão que no desenrolar do transcurso de sua história vem sendo cada vez mais desvalorizada, essencialmente, nas escolas do campo isso é bem perceptível. Precisamos de profissionais que possam ter uma formação de qualidade e que estes ao serem formados, saibam lidar com uma realidade respeitando as especificidades dessa modalidade de ensino.

Investir na sólida formação dos educadores para o ensino de Geografia é contribuir com o ensino e aprendizagem dos estudantes do círculo campesino, além de formar cidadãos pensantes. Uma boa formação significa uma boa prática metodológica aplicável na sala de aula.

É indispensável que os professores atuantes em Geografia tenham sua formação inicial na sua própria área do conhecimento, para que estes saibam fazer uma melhor leitura do espaço geográfico, apesar dos outros profissionais de outras áreas trabalharem as categorias geográficas de forma mais amena e que façam o aluno a refletir sobre tal.

Mesmo assim, a educação do meio rural há muito que melhor, pois precisamos de uma política educacional mais rígida e que volte para atender essa realidade, investindo cada vez mais na formação à docência é um caminho dessa trajetória a ser percorrido e concretizado.

Por isso, aborda-se que as políticas públicas educacionais devem ser implementadas na sua totalidade e que façam valer os direitos das pessoas que buscam uma educação de qualidade. Isso não é um sonho impossível, basta que se tenha uma boa pretensão de fazer jus os preceitos que regem a Lei.

Ademais, esse dilema só será possível se houver a implantação de um sistema educacional que respeite e valorize o trabalho dos docentes do meio rural, proporcionando condições necessárias que colaborem com uma formação mais eficaz e digna de todo cidadão educador.

Referências

- Brasil, [Lei Darcy Ribeiro, (1996)]. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Nº 9.394. (pp. 60).
Brasília (2010): Câmara dos Deputados.
- Cavalcanti, Lana (1998). *Geografia, escola e construção do conhecimento*. Campinas: Papirus.
- Fernandes, Bernardo, & Cerioli, Paulo, & Caldart, Roseli (2009). Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: Miguel Arroyo & Roseli Caldart & Mônica Molina (Orgs.), *Por uma educação do campo*. (pp. 19-63). Petrópolis: Vozes.
- Fernandes, Bernardo, & Welch, Clifford (2008). Campesinato e agronegócio da laranja nos EUA e no Brasil. In: Fernandes, Bernardo (Orgs.), *Campesinato e agronegócio na América Latina: A questão agrária atual*. (pp.45-69). São Paulo: Expressão Popular.
- Morin, Edgar (2001). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília.
- Santos, Milton (2001). *Por uma outra globalização: Do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record.
- Vesentini, José (2012). A Formação do professor de Geografia – Algumas reflexões. In: Nídia Pontuschka & Arioaldo Oliveira (Orgs), *Geografia em Perspectiva*. (pp. 235-246). São Paulo: Contexto.

A formação docente no curso normal e o cinema: imagens, inquietudes, cotidianos e narrativas.

Daiane Graciele Ribas Faoto¹¹⁸, Priscilla Lucena Vianna Dias¹¹⁹, Noeli Valentina Weschenfelder¹²⁰

[...] o cinema é uma forma de criação artística, de circulação de afetos e de fruição estética. É também uma certa maneira de olhar. É uma expressão do olhar que organiza o mundo a partir de uma ideia sobre o mundo. Uma ideia histórico-social, filosófica, estética, ética, poética, existencial, enfim, olhares e ideias postos em imagens em movimento, por meio dos quais compreendemos e damos sentido às coisas, assim como as ressignificamos e expressamos.

Teixeira e Lopes (2008, p. 10)

Resumo

O presente trabalho salienta o projeto de pesquisa que está sendo desenvolvido com um grupo de educandas da rede pública estadual de ensino, que fazem parte do Curso de Formação Inicial de Professores (Curso Normal/ Magistério) para atuarem na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, localizado na cidade de Ijuí-RS/Brasil, tendo como objetivo principal investigar quais as significações que o cinema produz nas narrativas dos processos identitários dessas educandas que se encontram no desenvolvimento inicial de suas formações como educadoras deste curso concomitante ao Ensino Médio. As análises estão sendo construídas a partir de registros fotográficos, composições gráficas, entrevistas semi-estruturadas, registros de Cines-fórum e autobiografias, no sentido de se pensar em toda uma discursividade produtora de sentidos e identidades. Para subsidiar nossos estudos e pesquisa fazemos uso da arte cinematográfica, trabalhando com as estudantes alguns filmes e documentários específicos em que a docência está em questão. A arte do cinema extasia, seduz e oportuniza aos sujeitos descobrirem um mundo de possibilidades, sonhos, desejos e esperanças. Ele nos ensina, através de sua linguagem a enxergar o mundo com um olhar diferente, mais humano e sensível. Através das aproximações de sua linguagem ética, estética, afetiva e subjetiva o cinema dialoga constantemente com a docência e faz pensar sobre as inquietudes, cotidianos, imagens, relações e narrativas que circulam e constroem a educação na contemporaneidade. Refletir sobre a escola pública, principalmente sobre a formação inicial de professores/as na atualidade faz-se necessário, bem como dialogar com outras artes para a construção da identidade docente. Algumas obras cinematográficas que estão sendo abordadas neste trabalho investigativo apresentam problemáticas sociais e educacionais que inquietam e instigam a escola, desta forma, acreditamos que é este o seu maior objetivo, principalmente quando as educadoras “se veem na tela”, escutando, admirando, observando e refletindo sobre seu verdadeiro papel como educadoras. Muitas questões vêm à tona ao nos depararmos com cenas em que são postas à docência em evidência como questão reflexiva. A linguagem artística do cinema desperta-nos para algumas inquietudes sociais e

¹¹⁸ Mestranda do Programa de Pós – Graduação em Educação nas Ciências – UNIJUÍ (bolsista por taxa), Graduada em Letras – Língua Inglesa e suas Respectivas Literaturas. E-mail: daianefaoto@hotmail.com

¹¹⁹ Mestranda do Programa de Pós – Graduação em Educação nas Ciências – UNIJUÍ (bolsista CAPES), graduada em Pedagogia, com habilitação em Orientação e Supervisão Educacional, especialista em Psicopedagogia. E-mail: plvianna@ig.com.br

¹²⁰ Professora Doutora do Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências, Mestrado – UNIJUÍ – orientadora da pesquisa. E-mail: noeli@unijui.edu.br

educacionais, motivando assim o desenvolvimento de uma *educação do olhar*, potencializando e oportunizando a ampliação deste na construção de identidades individuais e coletivas no contexto escolar, promovendo significativas mudanças. Metodologicamente seguimos a pesquisa qualitativa e colaborativa com viés do método (auto)biográfico, o qual enfatiza as narrativas pessoais e profissionais, o dia a dia da escola e das educandas deste curso, bem como, as narrativas, imagens, sentimentos, sonhos e desejos pela profissão docente. O ato de narrar sobre a própria história de vida para si e para o outro oportuniza espaços de coletividade e significações sobre o sentido de buscar reconhecer-se enquanto sujeito, que constitui identidade própria e que culturalmente pode transforma-se e (re)inventar-se cotidianamente através de experimentações e interações sociais. Este estudo investigativo está sendo tecido por inúmeras histórias de vida, escolarização e diferentes narrativas (auto)biográficas e fílmicas.

Palavras-Chave: Cinema; Docência; Aprendizagens; Narrativas; Formação Inicial de Professores.

Introdução

A proposta investigativa deste trabalho insere-se no contexto de uma cidade do interior do Estado do Rio Grande do Sul/ Brasil, com pouco mais de oitenta mil habitantes, que apresenta problemáticas sociais e educacionais como tantas outras cidades. A escola pública estadual é a única da cidade a ofertar o Curso Normal/Magistério concomitante ao Ensino Médio. Esta localiza-se na periferia da cidade e muitos(as) dos(as) estudantes vem dos interiores da região para buscarem a formação inicial de professores(as).

Por este curso ter a maior incidência de procura pelo público feminino, nos deteremos em escrever sobre as meninas e mulheres que fazem parte desta pesquisa, pois o grupo que optou pelo trabalho foi apenas o feminino. Ao fazermos a escuta sensível das diferentes histórias de vida destas educandas observamos que este curso é uma forma de esperança em suas vidas sendo imenso o desejo por se tornarem professoras e este, vem acompanhando-as desde a infância. Hoje, este sonho se torna realidade no decorrer das práticas pedagógicas que a formação inicial está oportunizando-as.

Quem ao revisitar as memórias de infância não brincou de ser professor (a), assumindo a figura de educador ensinando seus amigos (as), sejam estes imaginários ou não, escrevendo com gravetos no chão com giz “colorido ou branco” que havia sobrado no final das aulas, rabiscando nas paredes, portas ou em lugares diferentes? Seja assumindo o papel de aluno (a) ou de educador (a)? Conforma Mia Couto (2007, p. 05), “o que faz a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro”. Assim, usamos as palavras de Mia Couto para iniciar realmente nosso texto e refletir a respeito do sonho que muitos cidadãos e cidadãs possuem desde a infância em relação à profissão docente, e que, enquanto houver este sonho, haverá esperanças para poder sempre melhorar o contexto educacional.

A partir disso, é crucial analisarmos o que faz do educando um educador, o motivo pelo qual alguém tem o desejo e a vontade de ser professor (a), o que o (a) levou a isso. Para tal empreendimento investigativo, veremos a formação inicial docente de educandos do Curso Normal (magistério) sob a perspectiva autobiográfica através de suas narrativas, imagens, linguagens, cotidianos, histórias de vida e também, refletirmos em quais momentos o cinema pelo meio das obras cinematográficas pode nos tocar, emocionar e inquietar através de suas imagens e linguagens, já que entendemos que o cinema é uma manifestação social, política e cultural do social onde representa o cotidiano, desta forma auxilia na formação docente ao

passo que as experiências com as manifestações estéticas ampliam a percepção, o olhar de mundo dos sujeitos.

Portanto, este trabalho tem por finalidade analisar, refletir e discutir alguns elementos que compõem o processo de formação inicial de educadores que se encontram no Curso Normal (antiga nomenclatura Magistério) de nível Médio. Através de encontros semanais com as educandas deste contexto de ensino, busca-se desenvolver Cines-fórum, em que assistimos determinadas obras cinematográficas que estejam vinculadas à docência e a partir delas refletirmos coletivamente em relação às contribuições que as histórias narradas nas telas do cinema contribuem para as formações docentes destas estudantes. Neste sentido pautamo-nos em Duarte (2009) que descreve (pp. 10-11):

Aprendi a aprender com os filmes, a usufruir mais intensamente da emoção que provocam, a interpretar as imagens, a refletir a partir delas, a reconhecer valores diferentes e a questionar os meus próprios. (Duarte, 2009, pp.10-11)

Nesta direção, o cinema foi tomando corpo em nossas práticas docentes não apenas como recurso didático, mas sim como arte que encanta, cativa, transforma e oportuniza possibilidades educativas. Este cativar despertou-se a partir do momento em que percebemos que educandas do Curso Normal começaram a “*ver e ouvir umas as outras e si mesmas*” perante os enredos, cotidianos, imagens, relações e narrativas das telas do cinema com a prática docente. Assim, o significado e a importância desta formação inicial de professores começou a fazer sentido, ter um significado para estes sujeitos, pois tornar-se professora faz parte de um longo processo, não apenas “*fazer um curso por fazer ou por uma obrigação e desejo da família*” como muitas relataram no início dos cines-fórum, mas sim a busca da formação docente inicial começou a ter outro olhar, sentido e significado.

Desta forma, Dayrell (apud Teixeira, 2008), aponta que o desafio dos educadores está em aproximarem das diversas linguagens artísticas como forma de potencializar, ampliar e lapidar as sensibilidades, identidades individuais e coletivas, as dimensões que nos constituem como humanos. Segundo os autores, a arte do cinema extasia, seduz e oportuniza aos sujeitos descobrirem um mundo de possibilidades, sonhos, desejos e esperanças. Ele nos ensina, através de sua linguagem a enxergar o mundo com um olhar diferente, mais humano e fraterno. Através das aproximações de sua linguagem ética, estética, afetiva e subjetiva, o cinema dialoga constantemente com a docência e faz-se pensar sobre as inquietudes, cotidianos, imagens, relações, histórias de vida e as narrativas que circulam e constroem a escola pública na contemporaneidade.

Compreender o trabalho docente é antes de tudo, ser protagonista de um espaço de investigações e descobertas de medos, aprendizagens e ousadias. É também, assumir um papel na diversidade social, é tomar-se para si o ofício de mestre que tenha como foco a própria escola em seus cotidianos, inquietudes, currículos, imagens, narrativas e nesta trama o ofício docente vai se constituindo, construindo e (trans)formando.

Nesta perspectiva, o cinema toma corpo e faz-se necessário, pois enquanto esta arte apresenta a linguagem dos sentidos, também, transmite-nos significados não como “instrumento didático”, como nos lembram Teixeira e Lopes (2008), mas como forma de significação que produz e transforma a docência, já que a arte tem seu valor em si mesma. Com a arte do cinema, a própria escola torna-se problematizada e interrogada como espaço em que as relações humanas, currículo e a própria cultura são construídas

socialmente e ativamente por meio do diálogo, inter-relações, tolerância com a diversidade ou de outras formas diferenciadas.

Sonhar com a docência é navegar em águas jamais imaginadas, podem ser em determinados momentos tranquilas, serenas, suaves e de uma hora para outra tornar-se perigosa e insegura. Por isso, abordamos a temática “a formação docente e o cinema”, para que possamos fazer uma reflexão a respeito das significações que o cinema enquanto arte pode instigar na formação inicial de professores que frequentam o Curso Normal e a partir disso, buscar através das memórias e autobiografias destas educandas dialogar entre os autores que também abordam esta mesma questão.

O sonho de ser professora instigado e despertado na infância: Narrativas de educandas ao ingressarem no Curso Normal

No decorrer dos anos de 2011, 2012 e 2013, foram realizadas pequenas atividades de elaboração de autobiografias, conversas informais e trabalhos com narrativas fílmicas intituladas por nós autoras de “Cines-fórum”, através de obras cinematográficas que apresentassem a docência e seus cotidianos, inquietudes, currículos, desafios e sucessos, com um grupo de educandas do Curso Normal (antigo Magistério), com o objetivo principal de conhecer melhor estes sujeitos e procurar saber os fatores determinantes para o ingresso neste curso diferenciado de formação de professores, que habilita os educandos (as) a trabalharem com a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e /ou turmas de Jovens e Adultos como educadores (as) de Ensino Fundamental, ou seja, este curso não habilita o sujeito como Pedagogo e sim como professores (as) de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No ano de 2013, a proposta dos Cines-fórum tomou corpo, portanto foi construído um projeto de pesquisa investigativo e neste selecionou-se um pequeno grupo de estudantes do último ano de formação. Como o último ano é composto apenas por mulheres, o grupo predominou o gênero feminino. Os cines-fórum acontecem ainda semanalmente, sendo este espaço de reflexão, acolhida e de narrativas das educandas e educadores deste contexto de ensino, onde cada sujeito pode relatar sobre sua história de vida, suas experiências na educação, seus desejos e perspectivas profissionais e o que as obras cinematográficas contribuem para suas ações pedagógicas.

Desde o início das conversas com as educandas em seus relatos autobiográficos percebemos que muitas destas declararam terem buscado o Curso Normal em virtude de sonharem em “serem professoras” desde suas infâncias. Narram suas “pequenas experiências pedagógicas” com brincadeiras infantis, enfatizando suas identidades e o papel da docência, seja este democrático, prazeroso, autoritário ou opressor. Por isso, a relevância de buscar compreender os motivos que levaram estas educandas a procurarem a profissão docente. Da mesma forma, Narvaes (2004) nos interpela (p.42):

Pesquisar o imaginário da docência é buscar as significações dadas a fatos, práticas, conhecimentos, desejos, crenças e valores que os professores constroem e transmitem sobre sua profissão. É investigar quais são e como se constituem os sentidos do ser professor na sociedade atual. (Narvaes, 2004, p. 42)

Compreendemos que as brincadeiras lúdicas oportunizam espaços e tempos em que a criança represente o que vivencia, deseja e almeja, no caso das jovens estudantes do Curso Normal, revisitar as lembranças na

busca da profissão professora. Salientavam ainda, que ao ocupar “este lugar” de professora demonstravam muito prazer e sentiam certo “poder” em estarem à frente de um pequeno grupo. Neste sentido, Souza (2011) nos conta que desde pequena sonhava em ser professora e passava horas brincando com amigos imaginários, que garatujas faziam parte de seu mundo, com a ponta da caneta imprimia marcas nas paredes, chão, móveis, livros, papéis e tudo era convite à escrita.

Do mesmo modo A.C., estudante do Curso Normal (trazemos apenas as iniciais dos nomes para identificar os sujeitos) destacou em um dos Cines-Fórum que em muitas de suas brincadeiras infantis assumia a posição de professora e que sentia um prazer enorme, e que, foi este sonho que a fez buscar a cada dia sentido para o seu fazer pedagógico em sala de aula.

Através do brincar, a criança expressa seus íntimos sentimentos espontaneamente com muita leveza e visibilidade. Neste momento lúdico, expressa seu gosto, desejos e experimenta-se em interpretar vários papéis sejam eles: professor, professora, herói, heroína, pai, mãe, filho, filha, príncipe, princesa, mago, fada, rei, rainha e muitos outros personagens que a criatividade e a fantasia permitam. Nesta perspectiva, Santiago, Narvaes e Borgmann (2012) salientam (p.27):

Assim como a diversidade, nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, ela é negociada durante a vida toda dos sujeitos por meio do diálogo com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto à identidade social são formadas em diálogo. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas com os outros. Desta forma, entendemos que somos ao mesmo tempo semelhantes (enquanto gênero humano) e muito diferentes (enquanto forma histórica e cultural) e a interação com os outros nos produz significados. (Santiago, Narvaes e Borgmann, 2012, p. 27)

Através das narrativas das histórias de vidas e das lembranças de infância das educandas, fomos percebendo que existiam diversos sonhos e desejos de serem professoras e que o Curso Normal esta oferecendo a possibilidade de concretizarem estes desejos implicados em suas brincadeiras de quando eram crianças.

Os brincares infantis, os jogos simbólicos, no caso “brincar de ser professora”, propiciam também, sejam na escola ou em outros contextos sociais, que as crianças possam experimentar através da representação a descoberta de inúmeros sentimentos, sendo estes prazerosos, alegres, em que se demonstrem vínculos positivos, no caso os bons relacionamentos na escola com seu educador e colegas, quanto os momentos de angústia, opressão e tristeza, em que a criança é submetida a sofrer exclusão e desafeto pela professora. Neste sentido Weschenfelder (2004) frisa o fato de que (p. 196):

O imaginário sobre as professoras e a escola foi povoado por representações, construídas a partir de discursos e práticas de familiares, vizinhos, enfim, daqueles que já conheciam o código simbólico da instituição escolar. Por isso, ao se representarem pela narrativa de sua história de vida, os sujeitos da pesquisa se surpreendem, pois logo ao ingressarem na escola, suas expectativas alegres, muitas vezes, foram substituídas pela tristeza de sentirem os dispositivos disciplinares. (Weschenfelder, 2009, P. 196)

Para muitos, o “conhecer” a tão sonhada escola, se torna um pesadelo, que de belo não apresenta nada. Com seus currículos excludentes, engessados e fechados, que apresentam apenas prescrições ao invés de libertar as aprendizagens as aprisiona oprimindo assim os educandos e transformando o encantador mundo da escola em um ambiente sombrio que desencadeia medos, inseguranças e desesperanças.

Na contemporaneidade há muitas crianças e adolescentes que ainda sofrem os efeitos da “educação bancária” expressão freireana (Freire, 1971), nos cotidianos das instituições de ensino, onde ainda há escolas que apresentam currículos fechados, engessados com ensino tradicional, qual muitas vezes não respeita e nem valoriza os contextos culturais e sociais dos educandos. Contextos estes que certos estudantes ao ingressarem no Curso Normal relatam terem vivenciado. Segundo Goodson (2008):

Prescrição e estabelecimento de poder tornam-se aliados facilmente. [...] o currículo foi inventado basicamente como um conceito para direcionar e controlar a autonomia do professor e sua liberdade potencial na sala de aula. Com o passar dos anos a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente alimentada para que o currículo se tornasse um artifício que reproduza as relações de poder existentes na sociedade. As crianças de pais poderosos e engenhosos desfrutam de inclusão curricular e os menos privilegiados sofrem exclusão curricular. (Goodson, 2008, pp.113-114).

Alguns sujeitos ao ingressarem na escola mostram-se ansiosos, alegres e com muita vontade de explorar este universo diferente de que tanto ouviam desde pequenos e que sonhavam em um dia poder estar. Compreendem e interpretam a escola como um tesouro a descobrir, um ambiente encantador, que pode transformar muitos sonhos em possíveis realidades. Mas ao se depararem com a realidade de algumas instituições de ensino, observam um espaço excludente, com um currículo que não está envolvido com os processos sociais de valorização cultural, ativo e significativo percebem, portanto, que o sonho de uma escola inclusiva que valoriza as aprendizagens prévias, bagagem cultural dos sujeitos tornou-se meramente fantasiosa e que na verdade não existe. Contudo, neste instante, mata-se o sonho que transbordava nas brincadeiras de infância de um dia ter pensado e sonhado em ser professora.

A escola, em determinadas ocasiões veste-se de perversa, de vilã e ao invés de incluir e acolher os educandos em suas necessidades de aprendizagem, os exclui e marginaliza fazendo com que a imagem da escola para estes seja a pior possível e que este espaço ao invés de transformar, destrói, machuca, fere e os abandona. Quantos destes sujeitos estão espalhados pelo mundo? Em suas intimidades e subjetividades recordam-se da escola como algo triste e doloroso, pois esta foi espaço que causou sofrimentos e marcas que serão difíceis de serem apagadas. Neste contexto, faz-se necessário indagar até quanto haverá escolas vilãs, que apenas prescrevem currículos excludentes? Goodson (2008, p. 25) nos adverte que as escolas “precisam interrogar a própria validade das prescrições pré-digeridas em um mundo de fluxo e de mudança. Precisamos sair do currículo como prescrição para o currículo como narração de identidade, do ensino cognitivo prescrito para o ensino narrativo do gerenciamento de vida”.

Por isso, o currículo como narração vem para transformar a escola na contemporaneidade. Neste sentido, destacamos a prática pedagógica dos Cines-Fórum que estamos desenvolvendo no cotidiano de uma escola pública, onde o cinema nos oportuniza uma reflexão coletiva, a educação do olhar e contribui significativamente para a construção das identidades docentes. Conforme Duarte (2009), o cinema contribui muito para o desenvolvimento cultural e educacional dos sujeitos (p. 73):

O cinema é um instrumento precioso, por exemplo, para ensinar o respeito, os valores, crenças e visões de mundo que orientam as práticas dos diferentes grupos sociais que integram as sociedades complexas. Os chamados “filmes de escola” propiciam bons debates sobre problemas que enfrentamos no dia a dia da atividade educacional. (Duarte, 2009, p. 73)

O cinema com toda a sua linguagem peculiar não conta apenas histórias, ele também possui sua própria história e contribui para a construção de novas histórias. O desafio que se propõe com este trabalho investigativo é o de pensar as contribuições do cinema nas significações e construções das identidades docentes das jovens estudantes normalistas. Por esta razão que o cinema é um instrumento artístico e pedagógico tão importante no cotidiano da escola, não apenas como recurso, mas como uma arte que instiga, incomoda e desperta a curiosidade e novas formas de ver, pensar e olhar o mundo ao nosso redor.

Cotidianos, imagens e narrativas do contexto escolar nas telas do cinema: Experiência dos Cines-Fórum com jovens Normalistas através da obra cinematográfica *Escolas da Vida*

Tomando como ponto de partida as narrativas de experiências vivenciadas com jovens educandas do Curso Normal através do desenvolvimento dos cines-fórum com a utilização da arte cinematográfica, temos o intuito de compartilhar as interpretações referentes às significações que o cinema produz na construção das identidades docentes. Estes encontros nomeados de Cines-Fórum acontecem desde o ano de 2011 até os dias atuais com a frequência mínima de um encontro por mês, onde as educandas após assistir determinada obra cinematográfica tem a possibilidade de realizar um círculo reflexivo de diálogos referentes às problemáticas educacionais e sociais apresentadas na linguagem das narrativas fílmicas. Muitas das obras são escolhidas pelo grupo de educandas. A seleção é inteiramente democrática e o grupo após as discussões constroem uma análise reflexiva individual ou produzem outro tipo de material, tais como construção de cartazes com palavras e imagens, fotografias e outros materiais, expressando as contribuições das obras cinematográficas para suas práticas pedagógicas.

As narrativas que elencamos para compartilhar aqui se pautam em um dos encontros (Cine – Fórum), que em questão o filme em pauta foi “Escola da Vida – school of life”¹²¹, que se desenvolve em torno de uma instituição de ensino, intitulada Fallbrook Middle School. Nesta, os currículos apresentavam-se como prescritivos, fechados, alicerçados em um ensino competitivo.

Diante da narrativa fílmica realizou-se o cine-fórum, que teve por finalidade refletir sobre as práticas pedagógicas que se apresentaram no contexto da narrativa fílmica. Refletimos quais as práticas pedagógicas desenvolvidas e como poderíamos relacionar com nossa realidade social e educacional. Logo, realizou-se a construção de um cartaz coletivo referendando a reflexão coletiva. Neste encontro destacou-se as contribuições de duas alunas: A.P. e N.A., ambas atuam diretamente em escolas públicas da periferia de Ijuí como voluntárias e relatam que a realidade educacional pública de nosso país é bem diferente da realidade apresentada no filme, mas elas, apesar de todas as dificuldades enfrentadas em relação as condições de trabalho e recursos físicos e materiais não deixam de desenvolver uma boa prática pedagógica e que o professor apresentado no filme “professor D” é um grande inspirador para seus fazeres pedagógicos.

Salientou-se ainda, no decorrer deste Cine-Fórum, como a identidade docente foi se constituindo naquele cotidiano escolar, em meios às narrativas, experiências, imagens, inquietudes, currículo e desejos de mudança. Assim, como nos corrobora Teixeira (2006, pp. 427-428) em relação às narrativas fílmicas “trazemos à cena estes sujeitos da educação e da escola, tentando interrogar as bases que os constituem.

¹²¹ Obra cinematográfica – Ficha Técnica: *Escola da Vida – School of Life* – Direção: Willian Dear. Canadá/EUA: Califórnia Home Vídeo, 2005. 1 DVD.

[...] Com este propósito, buscamos aproximar-nos teoricamente do que denominamos de condição docente: a situação na qual um sujeito se torna professor”.

No desenvolvimento desta trama, as educandas do Curso Normal tiveram a oportunidade de compreender e interpretar a humana condição docente e subjetivamente, refletir sobre as significações que a docência exerce na sociedade e na vida dos sujeitos.

Na tela do filme, está um professor intimamente envolvido com os seus educandos, mostrando-se apaixonado pela profissão e empenhado em fazer a diferença em sala de aula, quebrando paradigmas e currículos pré - estabelecidos, engessados. O mestre demonstra que necessita ensinar seus jovens educandos não apenas os conteúdos programáticos, mas aprendizagens para suas vidas, valores, respeito mútuo e cooperação. Para isto, faz uso de uma linguagem lúdica e diferenciada, trazendo a cada aula um espetáculo, despertando assim em seus educandos a imaginação, criatividade, curiosidade e desejo em aprender. O Sr. D, como era popularmente conhecido na escola, em um determinado momento da trama, salienta que buscou esta profissão, “Ser Professor”, em virtude de na infância, naquela mesma escola, ter tido a oportunidade de conhecer um professor encantador, que realmente demonstrava afeto e carinho pelos educandos e principalmente, mostrava amor pela profissão e para ele, aquele professor além de ensinar era um grande herói, desejando este ser professor como “aquele” quando se tornasse adulto em virtude das identificações e representações que o determinado “professor herói” produziu em sua fase escolar.

Neste sentido, o cinema ocupa um lugar de fundamental importância na educação, com sua linguagem poética, cultural e significativa, favorece na construção e constituição das identidades docentes das educandas do Curso Normal que serão futuras educadoras. Segundo Dayrell, (2008):

Em um contexto social dominado pelas imagens, torna-se necessária uma elaboração reflexiva que nos permita ampliar nossa compreensão dos processos educativos, e, principalmente, de suas íntimas relações com a arte. O cinema enquanto arte, através da experiência estética, da emoção, do exercício da sensibilidade e da fruição, nos aproxima da realidade educacional com um outro olhar. Não podemos nos esquecer que a arte, e nela o cinema, como uma linguagem dos sentidos, transmite-nos significados por outro tipo de linguagem, como a discursiva ou a científica. (Dayrell, 2008, p.09).

Nesta perspectiva, nós professores também nos interrogamos a respeito de qual o perfil de professor (a) da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental que sairão de nossa escola? Que formação é esta? Para que ela serve? Quais identidades docentes estão se desenvolvendo? Que significações esta formação produz nas vidas destes e destas jovens alunas do Curso Normal? Este conjunto de interrogações inscreve-se num movimento que já ocorre há alguns anos, já que possuímos preocupações com a formação da identidade docente destes/destas jovens. Weschenfelder (2004) chama a atenção para a necessidade de refletir a escola, enfatizando quais as lembranças e imagens a criança guarda dos seus primeiros contatos com a escola e ainda argumenta que as lembranças das professoras referentes seus primeiros contatos com a escola são variadas, carregadas de medos, angústias, inseguranças e grandes expectativas.

Rebuscando alguns registros sobre a questão docente, podemos observar que estes demonstram que a cultura escolar tende a delimitar ano após ano o perfil do “professor ideal, desejado”, tentando construir uma única identidade, um padrão. Desta forma Nóvoa (1999, p. 15) aponta (p.15):

A segunda metade do século XVIII é um período-chave na história da educação e da profissão docente. Por toda a Europa procura-se esboçar o perfil do professor ideal: deve ser leigo ou religioso? Deve integrar-se num corpo docente ou agir a trabalho? De que modo deve ser escolhido e nomeado? Quem deve pagar o seu trabalho? Qual autoridade de que deve aprender? (Nóvoa, 1999, p.15)

Desta forma, podemos perceber ainda cenas, imagens e narrativas do cotidiano escolar tradicional, restrito e inativo, demonstrado na escola contemporânea que expressa situações que não estão tão longe do nosso cotidiano e práticas pedagógicas em várias instituições de ensino.

A docência neste trabalho expressa, verdadeiramente, a emergência da mudança nos contextos escolares, bem como em seus currículos prescritivos. Faz-se necessário salientar aqui, que é preciso romper com esta lógica da educação prescritiva, autoritária e que faz uso de poder para excluir e marginalizar os sujeitos. A educação deve ser narrativa, que valorize as experiências dos sujeitos, suas histórias de vida, seus contextos sociais e culturais, para que assim o ensino tenha significação. Ninguém chega à escola como uma tabula rasa sem nenhuma história, aprendizagem ou vivência. Os sujeitos ao ingressarem no ambiente escolar chegam à escola carregados de sonhos, desejos, histórias e experiências de vida, e nela compartilha-se com um todo e assim a aprendizagem significativa efetivamente acontece, nas trocas e descobertas.

Por isso, tentamos fazer com que os (as) educandos (as) de hoje que serão os futuros docentes de amanhã e que estarão em contato com as crianças possam estar refletindo a prática docente através de um novo olhar, sendo este despertado através da arte do cinema. O olhar que poderão desenvolver e aprimorar através das imagens e narrativas fílmicas, bem como os de suas histórias de vida e de infâncias. Rebuscando sempre suas memórias para que não esqueçam como já amavam a profissão docente antes mesmo de decidirem seus futuros.

Neste sentido, buscamos compartilhar a emoção de poder realizar este trabalho investigativo com as educandas deste contexto de ensino e perceber o desejo implicado em muitas de “querer ser professora”. Os processos identitários não são fenômenos rígidos, fixados e estáveis bem como nos mostrou Nóvoa (1999) através de seu relato do século XVIII e da busca pelo perfil do professor ideal, pelo contrário, hoje são ativos e se constroem na constante negociação do sujeito com seu meio social, cultural, histórico, com as narrativas que circulam socialmente e nas interações com os outros. Acreditamos que este filme, bem como os demais assistidos e os que ainda assistirão, contribuiu e contribuirão significativamente no desenvolvimento das identidades docentes destas jovens normalistas. Já que em vários momentos percebemos suas emoções afloradas, os “olhos brilhando” em observar que é possível fazer a diferença na vida de nossos educandos e é possível desenvolver um ensino que valorize a vida e que seja para a vida. Portanto, as esperanças se renovam em cada cena e em cada olhar.

O filme *Escola da Vida* propiciou a reflexão coletiva com o grupo de educandas normalistas sobre o papel da docência na sociedade, bem como, quais as significações que os professores produzem em seus educandos. Cotidianamente assumimos um papel, um lugar social, em nossas relações com os outros e nestas vamos significando nossas práticas e nos constituindo enquanto seres cada vez mais humanos. A escola é o espaço da diversidade, nela entrecruzam as complexas e múltiplas identidades, sendo compreendida como ambiente de constante aprendizagem. Portanto, para que haja efetivamente

construção de conhecimentos faz-se necessário rever, repensar e refletir sobre ações pedagógicas cotidianas deste contexto.

Considerações: Identidades docentes em construção

Tomando como referências o contexto escolar da referida escola e narrativas das estudantes do Curso Normal, enfatizamos a importância de considerar as pluralidades culturais para o desenvolvimento das identidades docentes, pois nestes tempos e espaços se delineiam diferentes mapas de relações interpessoais e uma multiplicidade de vivências. As identidades docentes vão se transformando cotidianamente sejam nas curiosidades, angústias, medos, inquietudes, narrativas, imagens, práticas de ensino, estrutura curricular ou até mesmo através das diversas culturas implicadas neste currículo. Desta forma, trazemos Silva (1999) onde diz que a cultura é fundamentalmente prática de significação, sendo feita de formas de compreender o mundo social e torná-lo compreensível. Ela está envolvida na produção de formas de inteligibilidade e produção de sentido.

Assim, pensar sobre o currículo como prática de significação é pensar que está entrelaçado e enraizado nas práticas culturais, nas interações dos sujeitos que constroem e delineiam a escola sendo estes: pais, alunos, professores, funcionários, comunidade e os contextos sociais. De acordo com o mesmo autor, o currículo produz e constitui os sujeitos aos quais fala, os indivíduos que interpela. O currículo estabelece diferenças, produz identidades e almeja a constituição dos significados sobre o mundo social.

A instituição escola é compreendida na atualidade como um espaço social, em que as diversidades humanas se entrelaçam e dialogam neste encontro o currículo vai se formando e os processos de ensino e aprendizagem vão tomando corpo, as identidades se estruturando e fortalecendo. Sendo assim, podemos dizer que os elos de relação entre identidade ficam fortemente entrelaçados quando conseguimos perceber que é neste contexto educacional, atravessando todas as formas de linguagens que nos constituímos e nos produzimos como sujeitos.

Compartilhando destas considerações ainda, Hall (2011) enfatiza que a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade, indica que os sujeitos são seres interpretativos e instituidores de sentidos, assim as relações sociais são muito significativas, os sujeitos assumem identidades diferentes em diferentes momentos e espaços sociais e culturais, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente.

Sendo através dos estudos com os cotidianos das escolas, que buscamos por nós mesmos, por nossas histórias de vida, lugares que frequentamos, nossas infâncias, dos alunos que fomos e dos professores que hoje somos. Assim, a busca da identidade docente no curso de formação inicial de professores, requer um novo olhar, que favoreça o diálogo, a participação e as valorizações das diversidades culturais. E ainda, um currículo flexível, alicerçado nas relações sociais e compreendido como prática de significação. Um currículo narrativo, que assuma caráter social, ativo, criativo e que favoreça os processos de ensino e aprendizagem de todos os sujeitos que constroem e que se encontram no cotidiano da escola.

A narrativa de nossa experiência dos Cines-Fórum com as estudantes do Curso Normal na cidade de Ijuí – RS / Brasil, através do cinema (narrativas fílmicas) que propiciou iniciar uma conversa, ou melhor, revisitar velhas lembranças de como escolhemos e construímos nossas identidades docentes e saber que de uma forma ou de outra pudemos corroborar para com os anseios, questionamentos, práticas pedagógicas que já

possuem estas educandas ou que ainda poderão desenvolver foram e continuam sendo de suma importância.

Sabemos que através das obras cinematográficas com a finalidade de produzir significações os sentimentos afloraram no decorrer das cenas, a indignação perante um cenário discriminatório ou a felicidade perante um cenário de acolhimento, inclusão. Neste sentido, o olhar referente à profissão se modifica e a identidade docente vai se constituindo através das significações que o cinema produz.

Portanto, o cinema (re)educa o olhar dos sujeitos, com sua linguagem própria, expressiva e sensível, oportuniza refletir e interrogar qual o sentido da escola e da docência e quais as significações que as imagens, narrativas fílmicas produzem nos sujeitos, aqui no nosso caso, as educandas normalistas.

Referências bibliográficas

COUTO, Mia (2007). Terra sonâmbula. São Paulo: Cia das Letras.

DAYRELL, Juarez (2008). Luz, câmara, ação!!! In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro e LOPES, José de Sousa Miguel (Orgs.) (2008). A escola vai ao cinema. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. Capa.

DEAR, Willian (2005). Escola da Vida – School of Life. [Obra Cinematográfica]. Willian Dear, Direção. Canadá/EUA: Califórnia Home Vídeo. 1 DVD, 112 min.

DUARTE, Rosália (2009). Cinema & educação. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.

FREIRE, Paulo (1971). Papel da Educação na Humanização. (pp. 123-132). Rio de Janeiro: Revista Paz e Terra, nº09.

GOODSON, Ivor F (2008). As Políticas de Currículo e de Escolarização: abordagens históricas. Petrópolis: Vozes.

HALL, Stuart (2011). A identidade cultural na pós-modernidade. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A.

NARVAES, Andrea B (2004). Significações da profissão docente. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de (org.). Imagens de Professor: significações do trabalho docente. 2ª ed. (pp.37-56). Ijuí: UNIJUÍ.

NÓVOA, António (org.) (1999). Profissão Professor. 2ª ed. Porto, PORTO EDITORA.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella, NARVAES, Andréa Becker e BORGMANN, Marta Estela (2012). Cultura, Currículo e Escola. Ijuí: UNIJUÍ.

SILVA, Tomaz Tadeu da (1999). O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica.

SOUZA, Cristiana Callai (2011). Cotidiano Escolar da Educação Infantil: Uma experiência de escuta às vozes de crianças. Tese de Doutorado, UFF.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro e LOPES, José de Sousa Miguel (orgs.) (2008). A escola vai ao cinema. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro, LARROSA, Jorge e LOPES, José de Sousa Miguel (orgs.) (2006). A infância vai ao cinema. Belo Horizonte: Autêntica.

WESCHENFELDER, Noeli Valentina (2004). Afinal, Qual o Gênero da Educação Infantil?. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de (org.). *Imagens de Professor: significações do trabalho docente*. 2ª ed. (pp. 175-195). Ijuí: UNIJUÍ.

Alfabetização nos assentamentos e acapamentos rurais do movimento dos trabalhadores rurais sem terra: o proner

Robinson Janes¹²², Cristiane Regina Xavier Fonseca–Janes¹²³

Resumo:

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária [PRONERA] é uma parceria estratégica entre o governo federal, as universidades e os movimentos sociais rurais, com o objetivo de desencadear um amplo processo de estímulo à educação, em todos os níveis, nos assentamentos de reforma agrária. O objetivo central deste programa é o de fortalecer a educação nos assentamentos de reforma agrária, utilizando metodologias específicas para o campo, que contribuam para o desenvolvimento rural sustentável no Brasil. Os objetivos específicos se desmembram em quatro: 1) desenvolver um Projeto Nacional de educação de Jovens e Adultos [EJA], incluindo a formação e a escolarização; 2) oferecer formação continuada e escolarização (médica e superior) aos educadores (as) do ensino fundamental; 3) oferecer formação técnico-profissional com ênfase nas áreas de produção e administração rural e 4) produzir materiais didáticos pedagógicos, em todas as áreas. O projeto foi desenvolvido no Estado de São Paulo em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra [MST]. Esse trabalho foi desenvolvido durante um período de dois anos iniciais do projeto. Concluímos, afirmando que ações entre governo e movimento sociais do campo devem ser um dos pilares para a reforma no campo.

Palavras chave: 1. PRONERA. 2. Educação Popular. 3. Movimentos Sociais. 4. Alfabetização no campo.

Introdução

A questão política no campo, no Brasil, está intrinsecamente ligada à questão da propriedade da terra, do conflito entre a propriedade capitalista e os regimes alternativos de propriedade que nascem de sua crise. Na cidade e no campo, a luta principal dos trabalhadores é contra a exploração capitalista, mas os encontros são diferentes.

A situação no campo e as lutas que lá ocorrem e já ocorreram, nas últimas décadas, têm sido tema de estudos que denunciam a enorme violência de que são vítimas os trabalhadores rurais e também os povos indígenas. Longas listas de trabalhadores assassinados, famílias expulsas violentamente, casas e roças incendiadas, fazem parte de denúncias feitas pela igreja, sindicatos, movimentos sociais, partidos políticos, redes sociais, etc.

Existe uma guerra latente, mas mantida em silêncio pelos subalternos, talvez pela própria história de opressão, onde foram obrigados a criar toda uma simbologia de resistência, que as elites muitas vezes não

¹²² Docente do Departamento de Administração e Supervisão Escolar, da Faculdade de Filosofia e Ciência da Universidade Estadual Paulista – Unesp, Campus de Marília. Pesquisador do Grupo de Pesquisa: Educação, Comunicação e Sociedade e do Grupo de Pesquisa: Teoria Crítica. Doutor em Educação, mestre em Educação e Pedagogia, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. (robi@marilia.unesp.br)

¹²³ Docente (substituta) do Departamento de Didática, da Faculdade de Filosofia e Ciência – FFC - da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP e Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Diferença, Desvio e Estigma. Doutora em Educação, mestre em Filosofia e Pedagoga com habilitação em Educação Especial, pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Marília. (crisrefonseca@itelefonica.com.br)

conseguem perceber. No campo, na guerrilha silenciosa da desobediência, velha arma dos desvalidos, e da proclamação dos direitos, que desmoraliza o mando de quem tem sobre quem carece, os pobres definem uma nova moral. É a moral dos excluídos, resgatada a partir da perspectiva e da experiência de vida dos que sofrem a primeira privação de tudo: de terra, de casa, de trabalho, de respeito e de saber. Essa moral proclama a esperança e a alegria, mesmo na luta, resultando daí, possivelmente, o seu caráter revolucionário.

O acesso à terra por parte dos pobres e marginalizados é instrumento de libertação, apenas na medida em que questiona e rompe o monopólio da propriedade por parte da burguesia latifundiária, que tem na renda da terra a sustentação da sua dominação política iníqua, retrógrada e antidemocrática, fonte do inacreditável atraso deste país do futuro, que acumula riqueza e, em escala maior, acumula misérias de toda ordem. Na verdade, o discurso libertador continua separado da prática libertadora, mas nem por isso os trabalhadores rurais deixam de anunciar na suas lutas, assim como os poetas da terra não deixam de cantar em seus versos e rimas, que o tempo de sujeição está vencido (Martins, 1989).

Abramovay, teórico da questão agrária e da educação popular no meio rural, por meio de análises comparativas entre o Brasil e vários países, defende que a pequena propriedade ou a propriedade familiar é um fator importante para o desenvolvimento do campo. Em todos os países em que a agricultura não apenas desenvolveu, mas contribuiu de maneira importante para a distribuição da renda nacional, as unidades familiares de produção tiveram papel decisivo. Longe de representar atraso econômico ou resquício do passado, a empresa familiar rural foi o núcleo básico da própria modernização do campo nos Estados Unidos, na Grã-Bretanha e na Europa Continental.

Não há qualquer razão histórica que contribua para a visão dominante na América Latina, particularmente no Brasil, de que a agricultura familiar é sinônima de precariedade técnica, estagnação econômica e miséria social.

Gorgen e Stédille (1991), ao discutirem a Reforma Agrária no Brasil, afirmam que essa reforma é viável economicamente e necessária para o processo de desenvolvimento da agricultura brasileira. Por isso, desenvolveram um trabalho de pesquisa, observação e acompanhamento direto da organização, da produção e da educação desenvolvidas em assentamentos de Reforma Agrária. Os dados mostram que as terras conquistadas pelos sem-terra, produzem infinitamente mais nas mãos dos trabalhadores do que nas mãos dos latifundiários, sendo que o problema social dos sem-terra diminui extraordinariamente.

Esses autores citam três experiências diferentes: no Rio Grande do Sul; no Espírito Santo e São Paulo; discutindo em seguida temas, como: um modelo para Reforma Agrária Social no Brasil; a educação das crianças nos assentamentos e acampamentos; o associativismo de produção na agricultura e a experiência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra [MST] na cooperação agrícola.

Damasceno e Therrien (1993), ao discutir a Educação e Movimento Social no Campo, entendem que a realidade camponesa se expressa não apenas no espaço escolar, mas nas diversas formas de manifestação do movimento camponês. Reconhecem, ainda, que esses movimentos criam condições de produção e apropriação do saber objetivando uma compreensão mais adequada de sua realidade. Nesse contexto, a dimensão educativa aparece como importante objeto de investigação.

A análise da prática educativa embutida nos movimentos camponeses compreende um tecido vasto e rico que vem sendo investigado, o estudo do conjunto das ações que os camponeses desenvolvem para a

construção de sua identidade como sujeitos coletivos, assim como o saber social gestado nas lutas cotidianas enfrentadas pelo campesinato.

As especificidades do trabalho, da cultura, da produção e da luta dos camponeses precisam ser levadas em consideração. As diferentes formas de organização social e política criam variadas visões de mundo nas quais há um rico tecido educativo sendo permanentemente elaborado de maneira dinâmica. Portanto, o ato de repensar a educação camponesa deve necessariamente ser mediado pelos interesses dos camponeses, especialmente por aqueles expressos pelos movimentos sociais no campo.

Muitos são os pesquisadores que se dedicam à questão da educação rural, especialmente na vertente que enfatiza a educação para a libertação e conscientização desses sujeitos. Ao mesmo tempo, as propostas de gestão alternativa estão muito presentes na condução das estratégias adotadas pelos movimentos sociais do campo, fazendo com que a multidisciplinaridade nas ações atraia profissionais de várias áreas, como das áreas rurais em geral (agrônomos, veterinários, etc), cientistas políticos, economistas, geógrafos, historiadores, ecologistas, etc.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra [MST], talvez o movimento popular de maior porte e organizado nacionalmente, tem produzido diversificados materiais de reflexão, sistematização das experiências e de discussão política no campo.

Stédille (Caldart, 1997, p. 25) afirma existir uma união necessária “entre a conquista da terra e a conquista da educação. Entendemos que a Reforma Agrária é a junção dessas duas conquistas: ter acesso à terra e ter acesso à escola, ao conhecimento, à educação”.

A preocupação com a educação sempre esteve presente no MST, uma vez que é a chave para a consciência de classe. Caldart (1997) afirma que os educadores e os formadores no MST “são todos aqueles que fazem a luta pela terra e pela Reforma Agrária, nas suas mais diversas dimensões, na perspectiva da formação da pessoa humana [histórica] e da formação da consciência de classe” (p. 15). Com estes ideais o MST, como movimento de luta social e como organização política de trabalhadores sem terra, luta pela educação de todos os envolvidos no processo de Reforma Agrária.

O MST possui muitas frentes de luta no setor educacional, uma de suas “bandeiras” é a alfabetização dos envolvidos no processo de Reforma Agrária. Em uma destas vertentes foi firmado um convênio de âmbito nacional para a Educação de Jovens e Adultos nos Assentamentos e Acampamentos Rurais da Reforma Agrária. O referido convênio instituiu um Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária [PRONERA].

O PRONERA se propôs ser uma política pública específica do governo federal, cujo objetivo seria estimular, propor, criar, desenvolver e coordenar projetos na área de educação nos assentamentos de reforma agrária. O PRONERA se propôs ser uma instância, que a partir do Gabinete do Ministério Extraordinário de Política Fundiária - MEPF e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária [INCRA], articulou diferentes ações referentes às demandas por educação nos assentamentos de reforma agrária.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária se propôs a ser uma parceria estratégica entre o governo federal, as universidades e os movimentos sociais rurais, com o objetivo de desencadear um amplo processo de estímulo à educação, em todos os níveis, nos assentamentos de reforma agrária. Coube ao Gabinete do Ministro Extraordinário de Política Fundiária, com o apoio do Incra, do Ministério da Educação [MEC] e do Ministério do Trabalho [MTb] a iniciativa de articular essa parceria.

Outros parceiros fundamentais do PRONERA foram as Igrejas, Organizações não-Governamentais [ONGs] e Associações e Cooperativa de Produção. O objetivo central do PRONERA é o de fortalecer a educação nos assentamentos de reforma agrária, utilizando metodologias específicas para o campo, que contribuam para o desenvolvimento rural sustentável no Brasil. Os objetivos específicos são: 1) desenvolver um Projeto Nacional de educação de Jovens e Adultos [EJA], incluindo a formação e a escolarização; 2) oferecer formação continuada e escolarização (média e superior) aos educadores (as) do ensino fundamental; 3) oferecer formação técnico-profissional com ênfase nas áreas de produção e administração rural e 4) produzir materiais didáticos pedagógicos, em todas as áreas.

No âmbito nacional o PRONERA foi idealizado com o objetivo de promover a alfabetização de jovens e adultos e escolarização fundamental de 5.000 (cinco mil) monitores. Estes por sua vez alfabetizariam 100.000 (cem mil) assentados e acampados.

O projeto desenvolvido no Estado de São Paulo, decorrente desta proposta, foi uma parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra [MST]. O MST, no Brasil, enquanto movimento social organizado, tem como estratégia de sustentação teórica, dois pilares: a autogestão e a educação popular.

A proposta educacional desse movimento social tem como essência o trabalho como cultura, a partir da práxis autogestionária. No Estado de São Paulo o trabalho de alfabetização nos assentamentos e acampamentos rurais centrava-se em quatro regionais, por sugestão do MST, a saber: região do Pontal do Paranapanema e Municípios de Andradina, Itapeva e Promissão. A escolha dessas regiões se deu devido à concentração de assentamentos rurais do MST. Esse trabalho foi desenvolvido durante um período de dois anos iniciais do projeto.

Histórico

Em julho de 1997 foi realizado o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária [Enera], resultado de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), representado pelo seu Setor de Educação, além do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (Unesco) e da CNBB.

Os participantes concluíram ser necessária uma articulação entre os trabalhos em desenvolvimento, bem como sua multiplicação, dada a grande demanda dos movimentos sociais por educação no meio rural e a situação deficitária da oferta educacional no campo, agravada pela ausência de uma política pública específica no Plano Nacional de Educação.

Em 2 de outubro do mesmo ano, representantes de universidades - Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (Unesp) - reuniram-se na UnB para discutir a participação das instituições de ensino superior no processo educacional nos assentamentos. Examinadas as possíveis linhas de ação, decidiu-se dar prioridade à questão do analfabetismo de jovens e adultos, sem ser excluído o apoio a outras alternativas. As razões para essa opção foram o alto índice de

analfabetismo e os baixos níveis de escolarização entre os beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária.

A preferência do Ministério da Educação pela política de reforço do ensino regular - tendência verificada entre os dirigentes municipais de considerar os assentamentos áreas federais e, portanto, fora do âmbito de sua atuação.

Ao fim do encontro, foi eleito um grupo para coordenar a produção do processo de construção de um projeto educacional das instituições de ensino superior nos assentamentos. Foi elaborado um documento apresentado no III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, nos dias 6 e 7 de novembro de 1997.

Em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária [PRONERA], vinculando ao Gabinete do Ministro e aprovou o seu Manual de Operações.

No ano de 2001, o Programa foi incorporado ao Incra. É editada a Portaria/Incra/nº 837, aprovando a edição de um novo Manual de Operações.

Em 2004, frente à necessidade de adequar o Pronera às diretrizes políticas do atual Governo, que prioriza a educação em todos os níveis como um direito social, foi elaborado o Manual de Operações, aprovado pela Portaria/Incra/Nº 282 de 16/4/2004.

Público alvo

O PRONERA tem como população participante jovens e adultos dos projetos de assentamento criados pelo Incra ou por órgãos estaduais de terras, desde que haja parceria formal entre o Incra e esses órgãos.

No caso da Educação de Jovens e Adultos [EJA] nas modalidades de alfabetização e escolaridade/ensino fundamental também podem participar todos os trabalhadores acampados e cadastrados pelo Incra. Para atender à demanda da EJA nos acampamentos, os projetos devem garantir a formação e a capacitação dos educadores.

A experiência inicial no Estado de São Paulo

A experiência inicial do PRONERA no Estado de São Paulo aconteceu a partir de um convênio entre o Ministério Extraordinário de Política Fundiária [MEPF], hoje denominado Ministério do Desenvolvimento Agrário [MDA], a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” [UNESP], mais especificamente com a Faculdade de Filosofia e Ciências [FFC] – Campus de Marília e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra [MST/SP], no ano 1998/1999. O projeto foi realizado na área de Educação de Jovens e Adultos, iniciando pela Alfabetização.

O MST/SP determinou, de acordo com a demanda, quatro pólos para o desenvolvimento do projeto no Estado de São Paulo, a saber: Regionais de Pontal do Paranapanema; Andradina; Promissão e Itapeva. Em cada regional funcionou 10 (dez) salas de alfabetização.

De acordo com a estrutura organizacional proposta pelo PRONERA, houve um Coordenador Geral do Estado de São Paulo¹²⁴, que por sua vez, compunha também a Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA e cada regional teve um Coordenador Local, aluno da UNESP e bolsista do PRONERA, do Curso de Pedagogia ou de algum Curso de Licenciatura.

Houve também um Núcleo de Apoio Pedagógico composto por professores especialistas da FFC – UNESP – Marília, nas áreas de Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa¹²⁵, Matemática¹²⁶, Ciências, História e Geografia.

O trabalho dos Coordenadores Locais consistia em:

- Selecionar monitores/alfabetizadores em cada uma das regionais, em conjunto com líderes/Coordenadores Locais do MST/SP que tivessem condições de ministrar as aulas de alfabetização;
- Desenvolver um trabalho de divulgação nos assentamentos e acampamentos rurais de cada região, para a formação das salas de aulas;
- Determinar um local de funcionamento das salas de aulas, que garantisse um mínimo de infraestrutura física. As salas funcionaram muitas vezes em escolas rurais ou mesmo em barracões improvisados ou construídos pelos assentados e no caso dos acampados, em barracos de lonas que muitas vezes só dispunham de luz de vela. Ainda vale frisar que no meio rural, normalmente as distâncias são grandes e as estradas precárias, sendo assim, assistimos muitos casos de trabalhadores rurais, que ao final da jornada de trabalho, que normalmente começa de madrugada, irem assistir aulas de bicicleta ou a cavalo, muitas vezes por mais de uma hora;
- Desenvolver atividades de apoio pedagógico aos alfabetizadores(as) que incluíram desde formação até elaboração de materiais didáticos e técnicas de trabalho nas salas de aulas;
- Visitas semanais às salas de aulas, para verificar in loco o desenvolvimento das atividades, tendo um contato pessoal com o conjunto de alfabetizandos(as);
- Elaborar junto aos alfabetizadores(as) atividades de avaliações qualitativas/quantitativas;
- Realizar relatórios semanais das atividades, além de participar de reuniões periódicas de planejamento junto ao Coordenador Geral do projeto e ao Núcleo de Apoio Pedagógico de professores especialistas nas várias metodologias de ensino;
- Cabe ressaltar ainda que ao grupo de 4 (quatro) Coordenadores Locais, formou-se um núcleo de aproximadamente 20 (vinte) bolsistas de Iniciação Científica e outras bolsas similares, que desenvolveram várias pesquisas e atividades de apoio ao trabalho, cabendo destacar um trabalho de documentação desenvolvido por um aluno do Curso de Biblioteconomia, uma pesquisa sobre gênero entre as mulheres trabalhadoras rurais e a organização do “1º Encontro dos Sem-Terrinhas do Estado de São Paulo”.

¹²⁴ Professor Doutor Robinson Janes – Departamento de Administração e Supervisão Escolar – DASE, da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC – Campus de Marília, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP.

¹²⁵ Professor Doutor Dagoberto Buim Arena – Departamento de Didática – Ddid, da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC – Campus de Marília, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP.

¹²⁶ Professor Doutor José Carlos Miguel – Departamento de Didática – Ddid, da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC – Campus de Marília, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP.

Com relação ao Núcleo de Apoio Pedagógico composto por professores especialistas da FFC, UNESP, Campus de Marília, São Paulo, BR, nas áreas de Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, as atividades consistiam em cursos periódicos oferecidos ao conjunto dos envolvidos no projeto no Estado de São Paulo, ou seja, aos alfabetizadores(as), aos Coordenadores Locais da FFC, UNESP, Campus de Marília, São Paulo, BR, bem como ao Núcleo de bolsistas de apoio e aos Coordenadores Locais e Geral do MST/SP. Cabe ressaltar que estes cursos aconteciam em finais de semana e em cada regional, num revezamento, onde o projeto se desenvolveu. Nestes momentos, os professores especialistas traziam à reflexão discussões “de ponta” sobre as metodologias de ensino referentes a cada área, para que o conjunto dos educadores pudessem se apropriar destas reflexões, assimilá-las e incorporá-las às atividades de planejamento cotidiano em salas de aulas.

Considerações Finais:

A fase inicial, de implantação, do PRONERA no Estado de São Paulo, envolvendo a dimensão EJA – Educação de Jovens e Adultos nos assentamentos e acampamentos de Reforma Agrária, numa parceria entre MEPF a FFC, UNESP, Campus de Marília, São Paulo, BR, conseguiu envolver aproximadamente 800 (oitocentos) alfabetizandos(as), 40 (quarenta) alfabetizadores(as), além de toda a equipe de Coordenação, ocorreu de forma muito satisfatória, no entanto, houve uma interrupção, por atrasos na liberação de verbas do Governo Federal, através do MEPF, por quase todo o ano de 2.000.

Isto foi lamentável em termos de política pública, pois desmobilizou os quase 900 (novecentos) sujeitos envolvidos no trabalho, salientando que a mobilização de alfabetizandos(as) nas zonas rurais é muito mais difícil que nas zonas urbanas. No entanto, o Governo Federal considerou naquele momento que havia a necessidade de uma reestruturação do PRONERA, como houve, conforme documento publicado em 2010 (Brasil, 2010).

Concluimos, afirmando que ações entre governo e movimento sociais do campo devem ser um dos pilares para a reforma no campo.

Referências bibliográficas

- Arroyo, M. G. (2004). Por um Tratamento Público da Educação do Campo. In Molina, M. C.; Jesus, S. M. S. A (Orgs). Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo. Coleção “Por uma Educação do Campo”, vol. 5, NEAD. Brasília.
- Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário.(2010). Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil. Santos, C. A. de, Molina, M. C. de & Jesus, S. M. S. A. de (Orgs). Brasília.
- Caldart, R. S. (1997). Educação em movimento: formação de educadores e educadoras no MST. Petrópolis: Vozes.
- Caldart, R. S. (2008). Sobre Educação do Campo In: Santos, C. (Org.). Campo, Política Pública e Educação. (Coleção Por uma Educação do Campo). Brasília: NEAD.

- Costa, A. C. M.. (2004). Os impactos do PRONERA no assentamento Reunidas: as relações entre universidade X Movimentos Sociais X Governo Federal. Tese de Doutorado em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, Brasil.
- Gohn, M. G. (2006). Teorias dos Movimentos Sociais – Paradigmas clássicos e contemporâneos. (5a. ed.). São Paulo: Edições Loyola.
- Gorgen, S. A. & Stédille, J. P. (Orgs). (1991). Assentamentos: a proposta econômica da reforma agrária. Rio de Janeiro: Vozes.
- Janes, R. (2001). Educação de Jovens e Adultos no MST. Anais da VIII Jornada de Iniciação Científica do Campus de Marília, no período de 18 e 19/09/2001, promovida pela Comissão Permanente de Pesquisa.
- Janes, R. (2000). A criação de uma Política Pública em Educação de Jovens e Adultos. Anais do II Encontro de Educação do Oeste Paulista, com o tema: “Políticas Públicas: diretrizes e necessidades da educação básica”. 29 a 31/08/2000, Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP – Campus de Presidente Prudente, SP.
- Martins, J, de S. (1989). Caminhada no chão da noite: emancipação política e libertação dos movimentos sociais no campo. São Paulo: Editora Hucitec.
- Molina, M. C. (2003). A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de Educação do Campo e desenvolvimento sustentável. Tese de Doutorado em Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, Brasil.
- Pronera. (1998) Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Ministério Extraordinário de Política Fundiária – MEPF e Instituto nacional de Colonização e Reforma Agrária. Brasília/DF, 1998.
- Damasceno, M. N. & Therrien, J. (et all.). (1993). Educação e hegemonia: o trabalho e as práticas sócio-educativas no campo. (Relatório Técnico parcial de Pesquisa). Fortaleza: CNPq.

Autogestão e o movimento dos trabalhadores rurais sem terra

Robinson JANES¹²⁷

Resumo:

Neste trabalho, traçamos um perfil das origens do conceito de “autogestão” e seus principais referenciais teóricos, sua evolução até os dias atuais e como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra [MST] se apropria do mesmo para desenvolver sua prática. Proudhon é, com justa razão, considerado o “pai da autogestão”, sendo o inspirador das experiências históricas da criação de um regime autogestionário. Proudhon desenvolve as idéias de uma sociedade autogestionária, baseada principalmente na produção e na espontaneidade social. Anuncia-se, então, a possibilidade de uma sociedade totalmente nova, denominada de “anarquia positiva”, baseada na teoria da espontaneidade da ação. Proudhon nunca utilizou o termo autogestão; todavia ele empregou o seu conteúdo, não restringindo o sentido de uma sociedade autônoma à simples administração de uma empresa pelo seu pessoal. Ele deu, pela primeira vez, a sua concepção, o significado de um conjunto social de grupos autônomos, associados tanto nas suas funções econômicas de produção, como nas funções políticas. A sociedade autogestionária, em Proudhon é a sociedade organicamente autônoma, constituída de um feixe de autonomias, de grupos se auto-administrando, cuja vida exige a coordenação mas não a hierarquização. Esses ideais da autogestão são percebidos em vários movimentos sociais brasileiros dentre eles encontramos o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra [MST]. O MST lança mão da educação, ou melhor, cria uma proposta educacional que possa dar conta de trabalhar essa cultura e essa práxis autogestionária. Fruto de incansáveis reflexões realizadas a nível local, estadual e nacional, o MST passa por quatro períodos de desenvolvimento e amadurecimento de propostas e formas de organização. O primeiro período, de 1979 a 1984 é considerado como das origens do MST. O segundo período, de 1984 a 1989, passam a utilizar o lema “Os assentamentos são o MST”. O terceiro período, de 1989 a 1994, idealizam e constroem o Sistema Cooperativista dos Assentamentos [SCA]; a partir daí o MST passa por uma intensa discussão sobre cooperativismo autogestionário vislumbrando a necessidade de cursos para formação dos camponeses assentados, no sentido de instrumentalizá-los política e tecnicamente. O quarto período, de 1994 a 1999, é caracterizado pela discussão sobre a perspectiva da cooperação autogestionária. Em 1995 é fundado o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária [ITERRA]. Sua finalidade foi assumir os cursos TACs e de Magistério para assentamentos, em vista de formar militantes e técnicos para o MST, bem como de capacitação de mão-de-obra na área de agro-indústria. A partir de 1996, a ênfase da discussão é da massificação da cooperação e do redimensionamento do SCA, com vistas a solidificação dos princípios autogestionários da produção coletiva. O MST, no Brasil, enquanto movimento social organizado, tem como estratégia de sustentação teórica, dois pilares: a autogestão e a educação popular. Tal afirmação se apóia na análise desenvolvida a partir de depoimentos e de observações de alguns de seus fundadores na região de origem; participação em reuniões do movimento por dez anos aproximadamente e análise dos documentos publicados neste período. O referencial teórico utilizado para tal análise parte da origem da concepção de autogestão proposta por Proudhon, suas divergências com Saint-Simon e Marx.

¹²⁷ UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP, FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - FFC, CAMPUS DE MARÍLIA

Palavras chave: 1. Autogestão; 2. Educação Popular; 3. Movimentos Sociais; 4. MST

Introdução

Neste trabalho, traçamos um perfil das origens do conceito de “autogestão” e seus principais referenciais teóricos, sua evolução até os dias atuais e como o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra se apropria do mesmo para desenvolver sua prática.

De acordo com Motta (1981, p. 133), Proudhon é, com justa razão, considerado o “pai da autogestão”, sendo o inspirador das experiências históricas da criação de um regime autogestionário.

Segundo Ansart (1972, p.12), desde 1840, Proudhon começa a desenvolver as idéias de uma sociedade autogestionária, baseada principalmente na produção e na espontaneidade social. Anuncia-se, então, a possibilidade de uma sociedade totalmente nova, denominada de “anarquia positiva”, baseada na teoria da espontaneidade da ação (p.137).

Para Proudhon, o capital se apropria da força coletiva do trabalhador, sendo esta maior que a simples soma das forças individuais, pagando um salário que não representa o produto desta força, mas o mínimo para o sustento da força de trabalho.

Essa nova sociedade deveria se pautar pela cooperação e pelo poder coletivo, numa relação de comutação e reciprocidade, que serão as fontes da força coletiva. Substitui a noção de força técnica ou material, pela noção de relação social como fundamento da força coletiva, sendo esta completada pela espontaneidade social (p. 146).

Na sociedade capitalista o crescimento da riqueza de um pequeno grupo só se dá mediante o crescimento da miséria de muitos. O sistema econômico fundado sobre a propriedade reveste um caráter de necessidade ou de fatalidade, fatalidade histórica, que Proudhon atribui a um erro de análise da economia política, quando apresenta as relações inerentes ao regime de propriedade como relações eternas, quando não pertencem mais que a uma fase da história (Ansart, 1972, p. 162).

Na nova sociedade, a evolução do regime de propriedade deverá passar por um duplo processo: de decomposição e de reorganização. Desde as primeiras memórias, sobre a propriedade, Proudhon substitui uma problemática econômica por uma problemática sócio-econômica, fazendo aparecer a realidade das ações sociais. Para ele, a propriedade é um roubo e a fortuna uma alienação do trabalho. A noção de roubo não é uma noção polêmica, designa uma relação real entre dois grupos sociais, entre classes antagônicas (Ansart, 1972, p. 166; Motta, 1981, pp. 72-73).

Proudhon define a economia como uma “mutabilidade de serviços”, uma sucessão de intercâmbios de serviços recíprocos. A história de uma sociedade é essencialmente a história de seu trabalho e seu desenvolvimento se baseia sobre as formas sucessivas de sua produção. O trabalho é a folga plástica que dá a sociedade seu movimento e suas transformações. O ato do trabalho constitui o foco da vida social e também a origem do movimento social (Ansart, 1972, p. 171).

Proudhon trabalha a questão das classes sociais, inicialmente, caracterizando a burguesia, pela posse dos meios de produção e a classe dos trabalhadores, pela exploração da qual são vítimas e por sua condição de assalariados. Os burgueses se apoiam no comércio e na indústria, na religião e na filosofia,

são por essência conservadores, amigos da ordem, hostis a toda agitação social, pouco patriotas, defendem o parlamentarismo, têm tendência ao despotismo político, são hostis à igualdade, nem imaginam uma eliminação do Estado. Alimentam uma cultura, particular, constituíram uma verdadeira classe revolucionária, mas que após a Revolução Francesa começam a perder o sentimento de si mesma (Ansart, 1972, pp. 183-193).

A classe dos trabalhadores se caracteriza por ser vítima de um roubo permanente e de um homicídio; sofrem um processo de desnaturalização; são passivos; não têm organização e nem consciência de si mesmos; dependem exclusivamente da venda de sua força de trabalho para sobreviver; não conhecem outro meio de luta que não a greve; a ignorância e a miséria constituem uma espécie de barbárie; têm tendência a submeter-se, uma espécie de um instinto de obediência; têm uma forte religiosidade onde se expressa a submissão; normalmente, designa para representá-los os burgueses (Ansart, 1972, pp. 193 - 198).

Essa caracterização parece uma contradição coma a defendida “sociedade da espontaneidade”, no entanto, Proudhon acredita na transformação de classe passiva à classe ativa. Isto se dá quando a massa se transforma em classe social, ascendendo simultaneamente à ação social política; há uma mutação da massa em ser coletivo, com consciência de classe e consciência de si; percebendo o direito à luta. A consciência não se dá apenas pelo conhecimento, mas através da participação em associações industriais; da constituição de idéias autônomas e idéia de classe. Daí o surgimento do pensamento coletivo, transformando-se em classe consciente, pensante e atuante, constituindo-se em centro da ação (Ansart, 1972, pp. 199-208).

Ao discutir a questão do Estado, Proudhon diz que à tradição jacobina é necessário opor uma nova teoria, denunciando toda concentração de poderes e preconizando o extermínio da autoridade, pois uma sociedade não extrai nem sua unidade nem seu dinamismo do poder governamental, mas sim, do desenvolvimento industrial. Os governos, quaisquer que sejam, reproduzirão o modelo autoritário e simbolizarão as relações de subordinação (Ansart, 1972, pp.211-212).

A natureza do Estado se forma a partir da família patriarcal, onde se inicia toda a apropriação. Neste sentido, o Estado tem como objetivo a alienação das forças coletivas; tem como princípio, lutar contra a espontaneidade social. O Estado é onde se concentra a casta dos improdutivos e as classes sociais são vítimas do prejuízo governamental. O Estado que supre a incapacidade de uma sociedade desigual de organizar-se a si mesma; confirma a desigualdade e a mantém; procura conter os movimentos populares; reprime os movimentos de trabalhadores. Daí a necessidade do extermínio do poder e da política. A utopia comunista também não foge desta tendência e o socialismo acredita num Estado revolucionário. Mas para Proudhon, só a destruição anarquista do Estado poderá nivelar totalmente a espontaneidade das forças coletivas (Ansart, 1972, pp. 215-222).

No lugar deste Estado tradicional, Proudhon propõe o Anarquismo, também chamado de Federalismo ou Mutualismo, através de uma confederação econômico-política. Propõe a abolição do sufrágio universal, pois considera que este não passa de um atomismo social e propõe a renúncia às ilusões da democracia e do comunismo, restituindo integralmente à sociedade a plenitude de sua iniciativa, culminando na anarquia positiva.

É necessária a organização das forças econômicas no seu sentido mais amplo, ou seja, se aplicará a todas as condições materiais, técnicas, sociais e jurídicas da produção, da circulação e da repartição. Efetivamente a força econômica designa toda fórmula de ação. As fórmulas empregadas por Proudhon para designar esta nova organização industrial atravessam certa evolução: à teoria da associação progressiva que esboça em seus Carnets, antes de 1848, sucedem as tentativas de controle do câmbio e da gratuidade do crédito, logo, a partir de 1851, a organização dos grupos produtores e a federação agrícola-industrial e finalmente o mutualismo. A importância reconhecida a partir de 1851, às associações de trabalhadores da produção, marca uma etapa essencialmente nesta evolução (Ansart, 1972, pp. 226-230).

A noção de pacto social ou econômico seria o ato de justiça comutativa no qual os homens e os grupos “se declaram essencialmente produtores” e abdicam toda pretensão de poder sobre os outros.

É a democracia industrial substituindo o regime militar e a governamental, baseado no postulado da realidade e da vida autônoma do ser coletivo. A descentralização permitirá aos trabalhadores recobrar a liberdade de decisão e gestão, a cooperação, a aprendizagem e enfim a autogestão (Ansart, 1972, pp. 231-240).

Proudhon nunca utilizou o termo autogestão, que é um termo recente; todavia ele empregou o seu conteúdo, não restringindo o sentido de uma sociedade autônoma à simples administração de uma empresa pelo seu pessoal. Ele deu, pela primeira vez, a sua concepção, o significado de um conjunto social de grupos autônomos, associados tanto nas suas funções econômicas de produção, como nas funções políticas. A sociedade autogestionária, em Proudhon é a sociedade organicamente autônoma, constituída de um feixe de autonomias, de grupos se auto-administrando, cuja vida exige a coordenação mas não a hierarquização (Motta, 1981, p. 133).

A sociologia autogestionária de Proudhon parte do homem-função e daí encaminha-se para o grupo funcional e deste para as grandes coletividades (Motta, 1981, p. 141).

Proudhon via como necessária uma combinação agroindustrial que permitisse a organização da economia independente do Estado e dos monopólios capitalistas. Surge daí de mutabilidade. Constatando que a realidade sócio-econômica é pluralista, ou seja, é constituída por um conjunto de grupos e de pessoas que são células vivas e centros ativos, autônomos e solidários, compondo o verdadeiro tecido social. No plano da agricultura, a mutualização federativa significa a constituição de propriedades individuais de exploração, associadas a conjuntos cooperativos e reagrupadas em uma federação agrícola. Proudhon entende que a relação do camponês com a terra exige a propriedade individual. O que pretende é a redistribuição das propriedades agrícolas de modo a reequilibrar a rentabilidade das diversas terras para se chegar a uma verdadeira organização agrícola (Motta, 1981, pp. 153-159).

Segundo Ansart (p.373-377), Proudhon recebe duras críticas de Marx, especialmente no que diz respeito às análises econômicas desenvolvidas por este, mas silencia com relação à Teoria do Anarquismo. As fórmulas sociológicas de Proudhon e de Marx são idênticas, termo a termo, mas orientam-se em sentido divergentes no que diz respeito aos conceitos de superestrutura e alienação. Para, o Estado não é mais que um mito. Para Marx, o Estado é o instrumento pelo qual a classe dominante faz valer seus interesses, é quem sustenta o aparato de repressão. Neste sentido, Marx é induzido a atribuir ao Estado, as características que Proudhon havia assinalado, chegam por vias diferentes às mesmas conclusões (pp. 378-388). Marx e Proudhon apresentam dois modelos opostos de estratégia revolucionária, ou seja,

ditadura do proletariado e sociedade mutualista, respectivamente. Na obra, “A Guerra Civil na França”, parece ser o momento de maior aproximação entre Marx e Proudhon, onde fala de um sistema confederado e comunitário segundo o princípio da autogestão dos trabalhadores e onde enfatiza o sistema de associações cooperativistas (p.393-9).

Para Saint-Simon, como para Marx e Proudhon, a tarefa da revolução será libertar as forças sociais anteriormente oprimidas, destruir os poderes de alienação e fazer possível a livre abertura da atividade social (p. 463). Segundo Proudhon, a revolução tem a tarefa de afastar a sociedade do reino da fatalidade e fazê-la chegar ao reino da autonomia. Seria o fim dos sistemas econômicos, políticos e religiosos. Tanto Saint-Simon como Proudhon defendem uma sociedade exclusivamente de produção (p. 464). Seria restituir às classes despossuídas a gestão e a posse da economia (p. 466). A atividade social não pode delegar-se, por isso é necessário estudar formas onde a alienação e toda a delegação, sejam excluídas. Para que a sociedade recobre a plenitude de sua vitalidade é necessário que não constitua uma síntese das identidades, que não seja um todo, senão o conjunto das diferenças e o equilíbrio dinâmico dos diversos grupos (p. 467).

Para Ansart (1972, p. 469), o conceito do vocabulário atual capaz de expressar adequadamente este esboço proudhoniano, parece ser o de gestão coletiva ou autogestão e a revolução deve ser permanente. A crítica que Proudhon formula contra o tecnocratismo de Saint-Simon não deixa de aplicar-se vigorosamente a concepção marxista. Proudhon não nega a importância dos planos e das decisões que concernem ao conjunto de forças econômicas, porém, desde que não obstaculize o desenvolvimento de uma inteligência coletiva (p. 472). A anarquia não é simplesmente a destruição das funções políticas e sua transformação em funções administrativas, mas um sistema social anti-autoritário onde a gestão permanente deve substituir a gestão centralizada (p. 473).

Segundo Ansart:

Igualmente às críticas formuladas pelos teóricos marxistas contra o socialismo autoritário posterior à Revolução de Outubro repetem singularmente as advertências de Proudhon sobre o perigo do Socialismo de Estado: as críticas de Trotsky contra a burocracia, as de Rosa Luxembourg contra o autoritarismo político, retornam espontaneamente às teses essenciais do proudhonismo. Enfim, se encontrará, na obra de Mao Tse-Tung, um novo exemplo deste retorno aos temas proudhonianos: ao afirmar que a contradição é a forma universal dos fenômenos (1972, p.474-5).

Além da excelente obra de Pierre Ansart, Marx y el anarquismo, onde podemos buscar com muito mais profundidade a reflexão sobre autogestão, existem outros clássicos que igualmente tratam do assunto. Por exemplo, Errico Malatesta (1989), quando diz “fortalecer os movimentos sociais populares é uma consequência lógica da adoção das idéias anarquistas e deveria fazer parte do programa de qualquer entidade anarquista” (p. xxii).

Com relação à discussão atual sobre autogestão, uma obra que pode servir de referencial é a de Jean Lojkine, A classe operária em mutações, de 1990, apesar de se ater à questão operária e não aos camponeses, aliás não existe nenhuma obra sistematizada sobre as mutações do trabalho no campo com enfoque na autogestão.

Lojkine desenvolve um capítulo sobre: O alcance inconstitucional dos novos movimentos autogestionário, onde diz que uma legítima revolução autogestionária pressupõe, no mínimo, três condições: 1) conferir uma

dimensão política às lutas por uma nova gestão; 2) criar instituições que, de fato, realizem o reconhecimento da legitimidade dos novos coletivos autogestionários; e 3) construir um cruzamento institucional entre as instituições e as assembleias eleitas. A partir desses pressupostos de Lojkine, que será possível demonstrar a semelhança entre estes princípios e os do MST.

Continuando, Lojkine coloca:

(...) o desafio para o movimento autogestionário (...) não se trata mais de 'lançar-se ao assalto' de uma fortaleza estatal [...] ou de construir uma nova torre de babel, mais de conquistar, posição por posição, esta rede de poderes horizontais 'mista', que envolve de alto abaixo a cidadania estatal. Entre o 'Estado Unitário' e a sociedade civil não existem vazios, mas uma multiplicidade de associações e instituições mistas, estatais e patronais, que sugam toda seiva dos fundos (p. 218).

Paul Boccara (apud LOJKINE), em intervenção no colóquio sobre autogestão, organizado pelo Institut de Recherches Marxistes, em 6, 7, 8, de junho de 1980 (n. de r.), observou:

(...) a construção piramidal por escalões cada vez mais altos e estreitos se opõe uma articulação horizontal por círculos de base cada vez mais largos, vinculados a círculos mais de coordenação, em ligação com a propriedade coletiva e a gestão democrática da nacionalizações, com as novas solidariedades territoriais (...) – o que deve implicar uma repartição dos direitos que limitam gradualmente os poderes dos círculos mais amplos (patronais, estatais e de notáveis), até derruir os poderes burgueses dominantes (p. 229).

Voltando a Lojkine, ele afirma que intervindo diretamente na gestão, as novas lutas autogestionárias não questionam apenas o corte entre o social, o econômico e o político (p. 230). E aqui está outro ponto que converge com os objetivos do MST, como mostrarei a seguir.

Lojkine conclui afirmando que:

(...) o assalariamento das camadas médias e a informatização da produção material alteraram fundamentalmente os dados da revolução. Hoje a via autogestionária não é mais um luxo ou uma utopia: é a única via possível nos países capitalistas desenvolvidos, onde a dominação se exerce cada vez mais [não pela força] pelo consentimento (p. 235).

É importante deixar claro que Lojkine está falando da realidade francesa e da situação dos operários, mas pode trazer uma rica reflexão para pensarmos a realidade brasileira e mais especificamente às propostas do MST. Como já afirmei anteriormente, não existe material sistematizado sobre as experiências de organização, ou melhor, das propostas de gestão ou de autogestão que estão sendo desenvolvidas pelo MST aqui no Brasil. Em final de 1997, Cândido G. Vieitez publicou uma coletânea de textos denominada A empresa sem patrão, fruto do I Simpósio Nacional Universidade-empresa, sobre autogestão, realizado em junho de 1996 e organizado pelo Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia, Universidade Estadual Paulista [UNESP], Campus de Marília, em parceria com a Associação Nacional dos Trabalhadores em empresas de Autogestão e Participação Acionária [ANTAG]. Complementarmente a este simpósio, este mesmo grupo promove uma Palestra com o presidente da Confederação das Cooperativas Agrária do Brasil [CONCRAB], Francisco Dal Chiavon, para discutir as experiências de cooperativas autogestionárias desenvolvidas pelo MST.

Segundo Vieitez:

(...) elementos da economia pública, social e cooperativa ou solidária de há muito encontram-se presente no país, em situação excêntrica à economia dominante. Entretanto, desde os anos 80, em consonância com os vários fenômenos referentes à globalização e à revolução industrial em curso, este setor vem adquirindo visibilidade e importância social (1997, p. 05).

Em seguida, Vieitez coloca que, aparentemente, o lugar em que este surto autogestionário é mais significativo é na Europa, em alguns países tem sido denominado como autogestão, na França como economia social, no Brasil, vários tipos de cooperativas de trabalhadores têm surgido, destacando-se as do MST (p. 10). No entanto, “(...) a inexistência prévia de uma cultura autogestionária e, mais ainda, de práticas autogestionárias, constitui-se numa fonte de problemas para estes estabelecimentos” (p. 11).

Para entender a ação dos movimentos sociais nas sociedades contemporâneas é necessário examinarmos alguns autores que têm se destacado nesta discussão.

Segundo Melucci (1989), as sociedades complexas contemporâneas têm apresentado novas formas de agregação social, de caráter permanente e não mais conjuntural, podendo coexistir com outras formas mais consolidadas como as classes, grupos de interesses e associações. Essas novas formas de solidariedade conflitual vêm preencher uma socialização e uma participação “submersa”, criando novos canais para agrupamentos. A relação entre sistemas institucionais de representação e de tomada de decisão não dão conta mais das necessidades contemporânea. (p.50)

Ainda segundo Melucci (1989), os movimentos sociais devem ser examinados como sistemas de ação, conceito derivado de diferentes estruturas teóricas (Touraine, 1973; Croner & Friedberg, 1977; Coleman, 1975). As teorias dos anos de 1970, deixam a desejar pelo seguinte motivo: as estruturais analisam o porque mas não o como; o modelo de mobilização de recursos analisa o como mas não o porque. Para Melucci, os movimentos sociais são sistemas de ação que operam num campo sistêmico de possibilidades e limites.

Os conflitos decorrentes das ações coletivas não se restringem aos campos político e econômico, como eram tradicionalmente tratados, mas também buscam solidariedade e identidade (Pizzorno, 1983; Melucci, 1982). Os movimentos sociais dos anos de 1980, também denominados como novos movimentos sociais [NMS], têm se manifestado também como uma necessidade de auto-realização, para além do campo político ou movimentos pós-políticos.

Para Slater (1989), os estudos sobre movimentos sociais se tornaram uma preocupação universal e destaca três temas como ponto de partida para aprofundar essa discussão:

- A dificuldade de identificar os Novos Movimentos Sociais [NMS], ou as novas lutas democráticas (Mouffe, 1988);
- Apesar das especificidades políticas e culturais, os NMSs não são só uma realidade da América Latina, mas são uma característica também das sociedades consideradas “avançadas” ou do “primeiro mundo”. A luta pela democracia está cada vez mais presente;
- -A relevância dessas novas lutas sociais para a teoria marxista, em particular, para as concepções de poder político e troca de experiências revolucionárias, numa era de imperialismo pós-modernista.

Será que são realmente novos os NMSs?

Para Habermas (1981), a destruição do meio ambiente, quer seja urbano ou rural, os efeitos prejudiciais da poluição e dos acidentes industriais sobre a saúde da população e a ganância por lucros, foram as causas do surgimento, com tanta força, dos movimentos ecológicos e antinucleares.

Já Hobsbawm, há aproximadamente vinte anos, alertava para a eminência de novos conflitos sociais, caracterizando os NMSs como uma matéria prima altamente inflamável e questionando como seria a chama que os incendiaria.

Para Mouffe (1988), a mercantilização da vida social, entendida como a penetração das relações capitalistas de produção na vida social, transformou desde o sexo até a morte em negócio, ou seja, novas formas de dominação que estariam intimamente ligadas a novos processos de resistência.

Um segundo fator de criação de resistência é a crescente burocratização da sociedade, favorecendo uma maior intromissão do Estado na sociedade civil e por último, a crescente tendência a uma uniformidade da vida social, provocando a emergência de identidades étnicas e regionais.

Para Mouffe (1988), a grande novidade, oriunda dessas mudanças características das sociedades complexas é a mudança do cenário de luta política, extrapolando o processo de produção e criando novos atores sociais, que vão gerar novas formas de resistência a tipo de dominações específicas. Esse fenômeno se caracteriza pelo antagonismo político, ou seja, quando o sujeito coletivo se defronta com sua subjetividade negada por outras práticas. Decorre daí duas possibilidades, a interpelação contraditória, no caso, por exemplo, do Movimento dos Direitos Humanos ou do Movimento Ecológico; a subjetividade ou subordinação, como é o caso do Movimento de Mulheres, Movimentos Anti-Racistas ou Étnicos e dos Movimentos de Libertação do Terceiro Mundo.

Nem sempre esses focos de resistência podem desembocar na luta pela democracia, no entanto, o fato de sujeitos coletivos, ou mesmo individuais, resistirem às várias subjetividades negadas, amplia o campo de luta de eliminação da subordinação. Todo sujeito social está inscrito em uma multiplicidade de relações sociais articuladas não somente com a produção, mas também com o sexo, a raça, a nacionalidade, a religiosidade e a territorialidade. O surgimento de uma dimensão de igualdade em um ponto de nova subjetividade pode estender-se ou generalizar-se para negar a subordinação em todas as outras posições do sujeito. A criação de uma luta democrática não é somente a articulação das lutas de diferentes grupos subordinados, mas também é uma luta pela democratização das múltiplas posições do sujeito, de cada sujeito social que participa na luta.

Laclau (1985), as conceitualizações tradicionais dos movimentos de esquerda sobre os conflitos sociais, se caracterizam por três aspectos principais: a determinação da identidade dos sujeitos sociais era dada por categorias pertencentes à estrutura social; o tipo de conflito era analisado com base no paradigma diacrônico evolutivo, ou seja, o significado da luta não dependia tanto da consciência dos sujeitos, uma vez que existia um movimento fundamental da história; a politização dos conflitos, ou seja, a pluralidade dos espaços de conflito social só tinha o partido político como espaço unificado político.

Para Laclau (1985), os NMSs põem abaixo as três afirmações anteriores. Em primeiro lugar, porque cada vez é mais difícil identificar um grupo de referência, com respeito a um sistema ordenado e coerente de posições do sujeito, em segundo, porque o vínculo entre cada posição individual com a multiplicidade de espaços políticos, coexistem com elementos ideológicos, cada vez mais intensamente; em terceiro, porque

o modelo de representação de interesses perde sua viabilidade e a política se transforma numa dimensão de mais de um nível.

Segundo Tarrow (1983), o campo dos movimentos sociais é um dos mais indefiníveis que existe. Pode se caracterizar um movimento por formas de opinião de massa; uma organização de protestos, como formas de organizações sociais ou um evento de protesto, como formas de ação.

Ao usar o conflito, a solidariedade e o rompimento dos limites do sistema como dimensões analíticas básicas, Melucci (1980, 1982 e 1983), define um movimento social como: uma forma de ação coletiva, baseada na solidariedade, desenvolvendo um conflito, rompendo os limites do sistema em que ocorre a ação. Essas dimensões permitem que os movimentos sociais sejam separados dos outros fenômenos coletivos como: delinqüências, reivindicações organizadas e comportamento agregado de massa.

Hoje vivemos uma nova esfera de conflitos característicos das sociedades pós-industriais. O desenvolvimento do capitalismo não se assegura mais só pelo controle da força de trabalho, é necessária uma intervenção crescente nas relações sociais, nos sistemas simbólicos, na identidade individual e nas necessidades. Para Melucci (1989),

Os conflitos sociais saem do tradicional sistema econômico-industrial, para áreas culturais: eles afetam a identidade individual, o tempo e o espaço na vida cotidiana, a motivação e os padrões culturais da ação individual. (p. 58)

Uma característica fundamental dos anos de 1980 é que seus atores não são mais distintos pelas classes sociais. São cada vez mais temporários, tendo como função reverter os projetos; têm uma crescente função simbólica, às vezes até profética, é uma espécie de “nova mídia”; (...) não lutam meramente por bens materiais ou para aumentar sua participação no sistema. Eles lutam por projetos simbólicos ou culturais, por um significado e uma ação diferente da ação social. (Melucci, 1989, p. 59)

Melucci (1989) considera que as “redes de movimentos” estão adquirindo autonomia crescente em relação aos sistemas políticos. Essas redes de pequenos grupos, imersos na vida cotidiana, requerem um envolvimento pessoal na experimentação e na prática da inovação cultural, surgem com fins específicos e se constituem num sistema de trocas entre pessoas, informações, agências, como por exemplo, as rádios livres locais, livrarias, edições de revistas, fanzines, etc.

O MST se enquadra dentro dos NMSs, vejamos.

O MST lança mão da educação, ou melhor, cria uma proposta educacional que possa dar conta de trabalhar essa cultura e essa práxis autogestionária. Fruto de incansáveis reflexões realizadas a nível local, estadual e nacional, o MST passa por quatro períodos de desenvolvimento e amadurecimento de propostas e formas de organização.

O primeiro período, de 1979 a 1984 é considerado como das origens do MST, onde os sem terra pensavam só em si; resistiam ao coletivo, era uma luta pela terra e não pela reforma agrária, sendo o nível de cooperação espontâneo como mutirões e trocas de dias de serviço.

O segundo período, de 1984 a 1989, passam a utilizar o lema “Os assentamentos são o MST”, onde a questão da produção passa a preocupar mais. Apesar do aumento do número de assentamentos a produção ainda se caracterizava como de subsistência. Começa aí a surgir a consciência de que trabalhando individualmente não conseguiriam se manter na terra e enfrentar os grandes latifúndios

capitalistas. As dúvidas eram muitas, como, ou se organizar em pequenos grupos e associações coletivas ou formar grandes organizações, partindo para uma luta política, ou seja, a luta pela reforma agrária. Neste período então, a motivação para organizar a cooperação passa a ser econômica (acumular capital) e política (liberar e sustentar quadros, lideranças, para o MST).

O terceiro período, de 1989 a 1994, idealizam e constroem o Sistema Cooperativista dos Assentamentos – SCA. Em 1990, as Cooperativas de Produção Agropecuárias [CPAs], ligadas ao SCA, passa a ser defendidas como uma etapa superior de organização coletiva da terra e do trabalho nos assentamentos de reforma agrária. A partir daí o MST passa por uma intensa discussão sobre cooperativismo autogestionário vislumbrando a necessidade de cursos para formação dos camponeses assentados, no sentido de instrumentalizá-los política e tecnicamente para atingir tais objetivos. Em junho de 1993, inicia-se a primeira turma do Curso Técnico em Administração de Cooperativas [TAC].

O quarto período, de 1994 a 1999, é caracterizado pela discussão sobre a perspectiva da cooperação autogestionária. Em 1995 é fundado o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária [ITERRA]. Sua finalidade foi assumir os cursos TACs e de Magistério para assentamentos, em vista de formar militantes e técnicos para o MST, bem como de capacitação de mão-de-obra na área de agro-indústria. A partir de 1996, a ênfase da discussão é da massificação da cooperação e do redimensionamento do SCA, com vistas a solidificação dos princípios autogestionários da produção coletiva.

A educação, enquanto campo de preocupação do MST, também teve suas fases de evolução dentro do movimento, tendo iniciado em 1984 a partir de uma preocupação com as crianças dos assentamentos e acampamentos. Atender as crianças começou de forma voluntária, mas logo se tornou uma bandeira de luta para conseguir escolas oficiais.

Junto com as primeiras conquistas de escolas oficiais nos assentamentos surge outra preocupação, ou seja, a metodológica. Enquanto preocupação coletiva surge principalmente pelo fato de que:

(...) em algumas escolas de assentamentos começaram a trabalhar professores de fora do assentamento, ou seja, professores inscritos na Secretaria de Educação que lhes eram atribuídas aulas e que desconsideravam toda a história daquelas famílias, muitas vezes tentando fazer com as crianças um trabalho ideológico contra a reforma agrária. Talvez tenha sido este conflito uma das origens da discussão sobre o que seria chamado depois de uma escola diferente (Caldart, 1997, p. 31).

O segundo período de desenvolvimento da educação é considerado de 1985 a 1989, sendo marcado pelo início da articulação nacional do movimento e pela criação do Setor de Educação em 1987, em um primeiro encontro, com sede no Estado do Espírito Santo, que reuniu representantes de sete Estados. Duas questões foram eixos de reflexão neste encontro: o que queremos para as escolas de assentamentos? E como fazer a escola que queremos?

O terceiro período, de 1989 a 1994 é marcado pelo avanço organizativo e de elaboração pedagógica. É neste período que se dá a constituição mais efetiva de um Coletivo Nacional de Educação e é a partir daí que começa a primeira “(...) experiência mais sistemática de formação de educadoras/es através do Curso de Magistério próprio, para a titulação de professoras/es para as escolas de assentamentos. (...) A primeira turma teve início no Estado do Rio Grande do Sul em janeiro de 1990 (Caldart, 1997, p. 33.).

Vale salientar que é neste período também que acontecem as primeiras iniciativas em Educação de Jovens e Adultos – EJA e com Educação Infantil, possibilitando às mulheres assentadas estarem mais liberadas para assumir e estar ao lado dos homens em todos os momentos da luta e da produção.

O quarto período, de 1994 a 1999, é marcado pelo lema “Reforma Agrária, uma luta de todos!”, onde podemos assistir uma maior abertura do MST para a sociedade em geral, sendo que na educação consolida-se novas frentes de trabalho e de novas formas de organicidade e de relações externas ao movimento, conforme Caldart:

Foi especialmente nestes últimos três anos que começou ficar mais clara a bandeira geral de luta pela educação do MST: ajudar a garantir o direito de todos à escolarização, desde a creche até a universidade (p. 38).

É neste período também que se consolida uma proposta pedagógica do MST, em consonância com seus objetivos mais amplos da luta pela terra, mas não só isso, da luta por uma Reforma Agrária que garanta a fixação do trabalhador rural no campo, com toda dignidade e cidadania ativa, crítica e consciente, se organizando em cooperativas coletivas de produção com a participação de todos na gestão, ou seja, com autogestão. Para isso, sendo necessária também uma educação popular autogerida, com a participação efetiva de todos na sua gestão, possibilitando assim a consolidação de uma cultura e uma práxis autogestionária.

Referências;

Ansart, Pierre. (1972). *Marx e el Anarquismo*. Barcelona: Barral.

Caldart, Roseli Salete. (1997). *Educação em Movimento: formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis: Vozes.

Laclau, E. & Mouffe, C. (1987). *Hegemonia y Estrategia Socialista*. Madri: Siglo XXI.

Lojkine, Jean. (1990). *Classe Operária em Mutações*. Belo Horizonte: Oficina do Livro.

Malatesta, Errico. (1989). *Anarquista, Socialistas e Comunistas*. São Paulo: Cortez.

Martins, José de Souza. (1989). *Caminhada no chão da noite*. São Paulo: HUCITEC.

Marx, Karl. (1987). *O Capital*. São Paulo: DIFEL.

Melucci, Alberto. (1980). The new social movements: a theoretical approach. *Social Science Information*, 19(2).

Melucci, Alberto. (1982). *L'Invenzione del presente. Movimenti, Identita, Bisogni Individuali*. Bolonha: 11 Mulino.

Melucci, Alberto. (1989). *Um objetivo para os movimentos sociais?* São Paulo: Revista Lua Nova..

Motta, Fernando Cláudio Prestes. (1981). *Burocracia e Autogestão: a proposta de Proudhon*. São Paulo: Brasiliensa.

Slater, David. Nuevos Movimientos Sociales y viejas preguntas políticas? *Revista Foro*, nº 8, 1989.

Touraine, A. (1973). *Production de la Societé*. Paris: Seuil.

Pizzorno, A. (1983). Identitá e interesse. In: Sciolla, L. (org.). *Identitá*. Turim: Rosenberg.

Tarrow, S. (.1983). *Struggling to reform: social movements and policy change during cycles of protes't*.
Western Societies Occasional papers. (15), Itaca, Cornell University.

Vieitez, Cândido Giraldez. (org.) (1997). *A empresa sem patrão*. Marília: UNESP.

Entre a formação e a atuação profissional: uma reflexão sobre as necessidades e expectativas de professores-estudantes de pedagogia/parfor

Cristina Pereira Carvalho¹²⁸, Maria de Fátima Barbosa Abdalla¹²⁹

Introdução

Convivemos, hoje, com diversos problemas relacionados à sociedade como os educacionais, que são influenciados pela história e pela cultura do mundo, e influenciam, de modo interventivo e decisivo, a formação docente. Sob essa ótica, priorizamos, neste texto, uma reflexão sobre a questão das necessidades/expectativas dos professores, em geral, e aqui, mais especificamente, dos professores-estudantes da Pedagogia do Parfor, que estão em processo de formação inicial (em serviço) em uma universidade comunitária e confessional da Baixada Santista, São Paulo/Brasil. Enfatizamos o fato de que é preciso dar importância à vida pessoal, profissional e institucional desses professores, para o enfrentamento dos desafios educacionais a serem superados por eles no contexto de formação e de trabalho, ou seja, frente às práticas.

É preciso destacar, ainda, que se trata de um Programa emergencial, instituído pelo Decreto 6.755/09 (BRASIL, 2009), que está relacionado ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, e que vem sendo implantado na modalidade presencial e em regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. Também, é necessário registrar que esta investigação se integra ao Centro Internacional de Representações Sociais e Subjetividade – Educação/CIERS-Ed, da Fundação Carlos Chagas/FCC/Unesco, assim como está articulada ao Projeto Observatório de Educação/CAPES.

Para tratar do objeto da pesquisa, que envolve, então, as *necessidades/expectativas* dos professores-estudantes da Pedagogia/Parfor a respeito de sua formação e de sua atuação profissional, é preciso entender este conceito, que, conforme Rodrigues e Esteves (1993), significa “ausência, desejo, uma vontade, uma aspiração, um precisar de alguma coisa ou uma exigência” (p.12).

A palavra *necessidade* estende-se ao coletivo porque todos têm necessidades de algumas coisas, ao longo da vida. Essa palavra é classificada pelas autoras em duas conotações: subjetiva e objetiva. *Subjetiva*, quando o sujeito apresenta sua necessidade individual e esta se torna presente para ele, na medida em que faz parte de seus desejos e/ou anseios de realização. Essas necessidades individuais são modificadas conforme o tempo e espaço; por isso, não podemos denominá-las de absolutas.

A segunda conotação, classificada como *objetiva*, em que as necessidades são comuns ao coletivo e se referem a algo imprescindível ou inevitável, em que todos sentem e precisam para contribuir com o desenvolvimento humano e/ou com o contexto de trabalho, no caso, com a escola. De acordo com

¹²⁸ Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação stricto sensu – Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos/São Paulo, Brasil. Bolsista da CAPES – Projeto Observatório de Educação/OBEDUC/CAPES.

¹²⁹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo/USP e pós-doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/SP. Professora da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS) e pesquisadora do Núcleo de Pesquisa da Anfope e do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação/CIERS-Ed/FCC/Unesco. Coordenadora do Projeto OBEDUC/CAPES.

Rodrigues e Esteves (1993, p.22), a análise das necessidades dos estudantes, em sua trajetória de formação, é muito importante porque as necessidades contribuem para compreendermos o processo de formação e o sentido que os mesmos atribuem para seu aprendizado.

Por outro lado, Abdalla (2006) destaca, também, que as necessidades/expectativas podem ser *habituais* e/ou *desejadas*. As *necessidades habituais* são consideradas pela autora como “retrato refratado da realidade”. Ou seja, são as necessidades da rotina, das condições de trabalho, da organização de sala de aula e/ou do espaço de aprendizagem. São as necessidades estruturadas que moldam o fazer docente. Por outro lado, existem, também, as *necessidades desejadas*, que envolvem nossos desejos, anseios, e abrem espaços para mudanças, “tentam gerar um novo *habitus*” (p.30).

Nesta perspectiva compreender o significado de “necessidades/expectativas” contribui para o entendimento do processo de identidade, conforme também afirma Abdalla (2006, p.35), tendo em vista que este conceito pode ser traduzido como um fator indutor do desenvolvimento humano, criando, assim, um “espaço de possibilidades como horizonte de mudanças”.

Este texto é um recorte de um trabalho maior (ABDALLA, 2012), em que pesquisamos a questão sobre as necessidades/expectativas das professoras-estudantes sobre a sua formação docente, tendo em vista as implicações da Política Nacional de Formação do Magistério, instituída pelo Decreto 6755/09 (BRASIL, 2009), tal como mencionamos. Política esta que trata da formação inicial e continuada de professores do magistério da Educação Básica, para que os mesmos possam intervir em suas realidades a fim de transformá-las, e tem como objetivo garantir a formação superior gratuita e de qualidade exigida pela LDB 9.394/96 (BRASIL,1996) a todos os que estão nas redes públicas dos diferentes estados brasileiros.

Consideramos, a partir disso, que esse estudo seja importante, uma vez que as necessidades/expectativas podem ser um referencial válido, para que possamos trabalhar a formação profissional, seja inicial ou continuada, conforme apontam Rodrigues e Esteves (1993), Abdalla (2006, 2008, 2009, 2011, 2012) e Abdalla, Martins e Silva (2012).

Também, é importante assinalar que, para compreender as necessidades/expectativas destas estudantes, recorreremos à teoria das representações sociais/TRS de Moscovici (1978); uma vez que reconhecemos, junto com este autor (MOSCOVICI, 2010, p. 62), que “as representações são, ao mesmo tempo, construídas e adquiridas”. E, neste sentido, esperamos compreender os processos de construção (e desconstrução) que estão por detrás das representações destes professores-estudantes sobre suas necessidades/expectativas de formação e atuação profissional.

O *objetivo central* deste trabalho, então, é o de refletir sobre as necessidades/expectativas de professores-estudantes do curso de Pedagogia/Parfor a respeito de sua formação e de sua atuação profissional. Tendo em vista estas colocações, os *objetivos específicos* são os que seguem: 1º identificar quais as necessidades de formação no âmbito formativo e profissional; e 2º avaliar em que medida o curso de Pedagogia/Parfor contribui para melhorar as práticas pedagógicas destas professoras.

Diante disso, a questão-problema foi assim constituída: quais as necessidades/expectativas de formação das professoras-estudantes do Parfor para melhorar as práticas profissionais a serem desenvolvidas nas escolas?

Para apresentar parte do estudo realizado, este texto se estrutura em três seções. A *primeira* trata de explicitar o referencial teórico, colocando o acento na abordagem conceitual das representações sociais e das necessidades/expectativas de formação e atuação profissional. Na *segunda*, descrevemos os caminhos da pesquisa - o contexto da pesquisa, os sujeitos e as etapas de pesquisa desenvolvidas. E a *terceira* coloca o acento na análise dos dados coletados, organizando-os, segundo a análise de conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2008) e a TRS (MOSCOVICI, 1978), em duas dimensões: a *pessoal* e a *profissional*.

Do Referencial Teórico: uma abordagem conceitual das Representações Sociais e das Necessidades/expectativas de formação e atuação profissional

Para analisar as necessidades formativas e profissionais dos professores-estudantes do curso de Pedagogia/PARFOR, diante da sua atuação profissional, descrevemos, ainda que de forma breve, como são dimensionados o conceito de *necessidades* por alguns teóricos e o conceito de *representações sociais*.

Apresentamos, conforme Rodrigues e Esteves (1993), que há vários tipos de necessidades: “fisiológicas, de segurança, de pertença, de estima, de realização pessoal” (p.13). Essas necessidades são geradas na perspectiva pessoal e/ou profissional e sofrem mudanças, estando ligadas às nossas representações, crenças e/ou valores.

Também Abdalla (2006), para além das necessidades habituais e desejadas, já mencionadas, indica-nos que o conceito de necessidades poderia, ainda, tomar outras “formas”. Segundo esta autora, as necessidades podem ser “pessoais ou subjetivas”, e se voltam para “a produção de sentido” que o sujeito faz “sobre suas próprias experiências de vida” (p. 31). As necessidades também podem ser “profissionais ou intersubjetivas”, e se referem “às necessidades que são percebidas por um coletivo de professores, que lutam para valorizar suas práticas e seus saberes experienciais como produtores de sua profissão” (p. 31). E as necessidades são “organizacionais ou objetivas”, quando dizem respeito à “vida institucional”, ou seja, às “práticas que envolvem a gestão da escola e a participação de seus membros, durante o processo de concepção, acompanhamento e avaliação dos projetos pedagógicos” (p. 32).

Contudo, não podemos nos esquecer, também, das palavras de Nóvoa (1995), quando afirma que a identidade “é um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (p. 16). Sendo, assim, não podemos separar o eu pessoal do eu profissional, as necessidades pessoais das profissionais. E, nesta perspectiva, é preciso pensar e repensar a identidade do profissional que está em formação e enfrenta, ao mesmo tempo, os desafios da formação e da profissão para concretizar uma melhor prática.

Neste estudo, também consideramos o que Dubar (1997) afirma em relação aos dois processos identitários heterogêneos: o processo biográfico (*identidade para si*), ou seja, “a incorporação da identidade pelos próprios indivíduos” (p. 107) (atos de pertença); e o processo relacional, sistemático, comunicacional (*identidade para outro*) (atos de atribuição), Levamos em conta, também, junto com Dubar (1997), que estes atos não podem ser analisados fora dos “sistemas de ação”, nos quais o indivíduo se encontra implicado, e resultam “relações de força”.

A identidade para si e a identidade para o outro, reforça Abdalla (2008), são inseparáveis na construção da identidade social, e coexistem de forma complexa, uma vez que dependem de transações objetivas e

subjetivas. E, também, é marcada “pela dualidade, a identidade é, ao mesmo tempo, um processo biográfico (de continuidade ou de ruptura com o passado) e um processo relacional (a identidade reconhecida ou não reconhecida pelos outros)” (ABDALLA, 2008, p. 27).

Tomamos, ainda, o conceito de *representações* de Moscovici (1978, p. 57), como “o que *re-presenta* um ser, uma qualidade, à consciência, quer dizer, presente uma vez mais, atualiza esse ser ou essa qualidade, apesar de sua ausência ou até de sua eventual inexistência”. Entendendo, também, que a “representação de um objeto é uma reapresentação diferente do objeto” (p. 58). Ou seja, o que pretendemos é, investigar quais seriam, então, as representações sociais destes professores-estudantes sobre sua formação e atuação profissional, para identificar, em um outro momento, algumas implicações da Pedagogia/PARFOR na (re)constituição identitária destes sujeitos de pesquisa (ABDALLA, 2008). Ou seja, pensar esta formação seria também avaliar as ações cotidianas destas professoras-estudantes, por meio de suas representações e/ou percepções que têm a respeito do que estão vivenciando, seja no contexto de trabalho ou de formação.

No percurso dessa investigação, consideramos, então, apropriada a abordagem dentro de uma perspectiva representacional. E por isso, colocamos o foco nas necessidades e expectativas de formação inicial dos professores-estudantes, buscando compreendê-las dentro do contexto desta formação. Nesta perspectiva lembramo-nos, mais uma vez, das palavras de Abdalla (2006, p.29), quando revela que “o caminho da formação e do desenvolvimento profissional se sustenta, de forma especial, na busca de compreender e superar as necessidades da própria profissão”.

Dos Caminhos da Pesquisa

A especificidade de pesquisar faz parte da prática docente, indagar, produzir e reconstruir saberes, atribuindo um sentido mais valoroso e significativo, estimulando a busca da capacidade de criação. O sentido que cada ser humano estabelece para um objeto possivelmente pode transluzir diferenças porque suas representações estão associadas a sua história de vida e de sua cultura.

Entendemos, no caminho, de acordo com Lüdke e André (1986, p.18), que é essencial compreender “a busca das respostas que nunca terminam, porque o conhecimento é uma construção e reconstrução diária dependente das relações e interações”.

A proposta de utilizar a abordagem qualitativa, neste nosso estudo, teve um grande peso, conforme Lüdke e André (1986), “por uma nova atividade de pesquisa, que coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça” (p.7). Esse movimento de investigação exigia um olhar mais amplo em relação a todos os dados que apresentava um significado para a prática da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). No entanto, para atingir os propósitos desse estudo os instrumentos foram elaborados, cuidadosamente, para identificar as necessidades e as expectativas dos professores-estudantes de Pedagogia/Parfor e conseguir refletir sobre essas necessidades. Nesta perspectiva colocamos o foco nas *necessidades pessoais*, que abrangem a forma subjetiva dos sujeitos; e as *necessidades profissionais*, especificando o modo mais objetivo relacionado à profissão e às condições de trabalho que interferem no profissional docente.

As estratégias de escolha e aplicação dos instrumentos ocorreram de forma gradual, sendo divididas em duas etapas. A primeira foi a aplicação de um questionário com 36 (trinta e seis) questões, sendo 32 (trinta e duas) fechadas, 4 (quatro) abertas e 4 (quatro) palavras de evocação, para 43 professores-estudantes (somente dois professores) que participaram deste Programa emergencial Pedagogia/PARFOR, com o intuito de identificar as necessidades/expectativas e o sentido que eles atribuem (suas representações sociais) à formação docente e à atuação profissional. Na segunda etapa, foi feito um Grupo Focal com 08 (oito) professoras-estudantes, conforme Gatti (2005), a fim de aprofundar a temática e com a intenção que os sujeitos expusessem de forma verbal e gestual os desafios de suas práticas pedagógicas, suas concepções, anseios e necessidades/expectativas.

Quanto ao *perfil socioeconômico*, os dados referentes às questões fechadas indicam que: a faixa etária do grupo varia entre 24 e 41 anos ou um pouco mais, com 35 (81,4%) alunos apresentando idades entre 31 a 41 anos ou mais. Dos 43 sujeitos, 22 (51,2%) são casados ou mantêm união estável, oito (18,6%) são separados e um é viúvo. Em relação à residência, 11 (25,6%) residem no município onde se encontra a Universidade, e apenas três (7%) declaram trabalhar nesse município. Os demais trabalham em municípios vizinhos. O ônibus é o meio de transporte utilizado por 34 (79,1%) estudantes.

A carga horária semanal de trabalho declarada varia entre 30 e 50 horas. Dois (4,6%) professores-alunos informaram trabalhar 50 horas; seis (14%), 40 horas; e 25 (58,1%), 30 horas por semana. Também, em relação à participação na vida financeira da família, 22 (51,2%) trabalham, são responsáveis por seu sustento e contribuem para o sustento da família; 10 (23,3%) trabalham e sustentam a família.

Dois outros aspectos, também assinalados pela pesquisa realizada por Abdalla, Martins e Silva (2012, p. 89-90), foram considerados aqui. O primeiro deles diz respeito à escolaridade dos pais, por seu valor preditivo de ascensão profissional e econômica. Os dados mostraram que estes estudantes são os pioneiros em suas famílias quanto ao acesso à educação superior. Dos 43 estudantes, sete (16,3%) declararam ter pais com nenhuma escolaridade e 24 (55,8%) que seus pais cursaram o ensino fundamental incompleto (16 – 37,2%) e completo (oito – 18,6%). Apenas dois (4,65%) informaram que seus pais completaram o ensino superior. O grau de escolarização das mães também é similar, dos 43 professores-alunos, cinco (11,6%) declararam que suas mães não frequentaram a escola e 28 (65,1%) que suas mães passaram pelo ensino fundamental, e cinco (11,6%) que o concluíram. Quanto ao ensino superior, três (7%) informaram que suas mães o concluíram. E o segundo é referente ao tempo de conclusão do ensino médio, indicando que 22 (51,2%) alunos o concluíram há mais de 10 anos e cinco (11,6%) de 7 a 10 anos.

Para além dos dados de perfil, os demais referentes às questões fechadas e abertas, assim como ao Grupo Focal, foram tratados tendo por base a técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977), assim como os referenciais teórico-metodológicos de Moscovici (1978). Dessa forma foram elencadas duas dimensões de análise, que incorporaram alguns dos resultados conforme o que segue.

Das dimensões de análise aos resultados da pesquisa

Até o presente momento da pesquisa, a partir da análise preliminar, foi possível *ancorar*, como diria Moscovici (1978), as necessidades/expectativas dos professores-estudantes da Pedagogia/Parfor em duas dimensões: a *pessoal* e a *profissional*, tomando alguns princípios enunciados por Abdalla (2006).

– Dimensão pessoal

Nesta *primeira* dimensão, classificada como **pessoal**, agrupamos as falas dos sujeitos pelas categorias de análise denominadas *necessidades* e *expectativas*, referentes à formação que os professores-estudantes estão tendo na Pedagogia/Parfor. Estes estudantes destacam, então, as seguintes **necessidades**:

1. **a própria trajetória de formação** – alegam que tiveram muitos problemas em suas respectivas trajetórias de formação. A maioria (80%) precisou abandonar a escola no meio do processo, e muitos regressaram a mesma, quando tiveram necessidade de assumir um trabalho para a sobrevivência familiar. Outras (30%) alegam que não tiveram oportunidade para estudar, e, por isso, assumem ter tantos problemas de formação. Também, há alguns professores (20%) que disseram que só agora puderam pensar em sua própria formação, tendo em vista que houve possibilidade familiar para permitir que seguissem seus estudos;
2. **a falta de preparação anterior e/ou conhecimento** (embasamento teórico) – também mostraram que não tiveram uma preparação adequada nos cursos que fizeram anteriormente. É preciso destacar que esses professores apresentam apenas uma formação em nível médio (antigo magistério), e indicam que estão com muitos problemas por falta de conhecimento teórico e embasamento teórico-prático anterior, pois a maioria (90%) se baseia em seus saberes experienciais sem uma relação com a teoria.
3. **problemas em conciliar a formação e o trabalho devido à “tripla jornada”** – diante disso, destacam que, para cumprirem esta “tripla jornada”, apresentam muitos problemas na adaptação do tempo para conciliar a formação, o trabalho e a família. Estes estudantes trabalham de um a dois períodos, tendo ainda que se dedicar à família e à sua formação. Alegam que não têm dispensa do trabalho, e, por isso, também, não conseguem estudar para melhor se formarem. A maioria tem filhos, que ficam, muitas vezes, abandonados, tendo em vista que eles trabalham em uma cidade, estudam em outra, e, na maior parte das vezes, moram em outra cidade e demandam de tempo para transporte, entre outros problemas. E, por esses motivos, a necessidade de tempo é que parece ser uma das necessidades mais indicadas, como vemos nas falas do Grupo Focal com oito professoras, que fizeram parte do grupo de 43 respondentes:

O maior problema que temos, e que consideramos como uma “grande” necessidade é a questão do tempo. Tempo para dedicação para a família. Tempo para os nossos aluninhos. Tempo para estudar a quantidade de textos que são indicados aqui no Parfor. Tempo para produzir os nossos textos de pesquisa, que temos que fazer. Tempo, tempo, tempo... (S 2 - Grupo Focal)

Indicam, também, algumas **expectativas** em relação:

- a) **à realização pessoal** - “ser alguém na vida” - criam em si mesmas expectativas quanto a adquirir um aprendizado, que possa possibilitar uma mudança em sua realidade. Nesta perspectiva 13 sujeitos (30,2%) buscam reconstruírem suas identidades e mudarem de vida. Apontam expectativas em relação à formação inicial relacionada à Pedagogia/Parfor, pois consideram que sua condição de trabalho melhorará devido ao aprimoramento de conhecimento, troca de experiência e até um amadurecimento formativo. Com isso, conseguirão aprimorar sua prática, diversificando suas ações e dando sentido a elas, realizando-se pessoalmente. Ou seja, sendo “alguém na vida” como indica um dos sujeitos (Suj. 4);

- b) ao processo de crescimento intelectual, adquirindo uma maior embasamento teórico** – 11 professoras-estudantes (25,6%) desejam que, por meio do curso Pedagogia/Parfor, seja possível adquirir mais conhecimento teórico, pois, dessa forma, poderiam, ao internalizar os conteúdos, dar um melhor sentido às suas aulas. Eles têm a consciência de que a aprendizagem da profissão é mais complexa do que a experiência que obtiveram na formação do ensino médio e na prática cotidiana em seu serviço. Ou seja, consideram, então, que é preciso absorver conhecimento, pois se trata de um processo de construção de conhecimentos, e não basta decorar conteúdos;
- c) à valorização pessoal** - fortalecendo o grau de pertença ao grupo – as professoras-estudantes desejam ter uma melhor interação entre o(a) professor(a) formador(a), ou seja, mais diálogo, e, ainda, mais trocas de experiências com os seus próprios pares: os professores-estudantes em formação.

Também, no Grupo Focal, ficaram evidentes estes aspectos indicados em relação às expectativas no âmbito pessoal, como seguem nos trechos extraídos:

São muitas as nossas expectativas pessoais. Elas passam por desejar ser “alguém na vida”. Para mim, em particular, mas creio que também para minhas colegas, ser alguém é ter oportunidades de estudo e de trabalho, de uma nova trajetória de vida, de novas experiências, de realização pessoal. (S 4 - Grupo Focal)

Há mais duas coisas para “ser alguém” na vida, que considero extremamente importantes: 1º seria o processo de amadurecimento que estou tendo por conta dos conhecimentos oferecidos e que me fazem refletir sobre a minha própria vida, dos meus filhos e dos meus alunos; 2º a valorização pessoal, pois todos lá em casa estão colaborando para que eu estude. Também, na escola em que eu trabalho, a diretora e a coordenadora estão dando uma “mão”, quando tenho necessidade de sair mais cedo para estar aqui. Sei que muitas de minhas colegas passam por problemas e outras até saíram do Parfor, por conta disso, mas penso que a minha escola está me valorizando enquanto pessoa, porque acredita na profissional que desejo ser. Vocês concordam com o que falei?” (S 8 – Grupo Focal)

O que apreendemos das falas desses sujeitos lembra as palavras de Dubar (2003, p. 48), quando diz que: “Para eles o trabalho é um meio de poderem realizar essa ‘projecção social’ (grifos do autor) com que sonham, muitas vezes por já terem sido desclassificados socialmente...”. Diante disso, observamos, também, que a identificação das necessidades pessoais e/ou sociais, como o autor afirma, tem mais a ver com esta dimensão formativa. E, neste sentido, foi possível, assim, apreender que as necessidades/expectativas de formação passam pelo desejo de realização, de novas escolhas e tomadas de decisão.

Mas é importante considerar, ainda, que, para se desenvolverem profissionalmente, a fim de enfrentarem os desafios das práticas profissionais/pedagógicas, as professoras-estudantes da Pedagogia/PARFOR apontam outros indicadores, que marcam o que estamos considerando como *dimensão profissional*, que explicitamos a seguir.

– **Dimensão profissional**

Trata-se, aqui, de pensar mais nas práticas pedagógicas e/ou profissionais frente à formação que estão tendo neste Programa; além de refletir sobre o modo de se concretizar as práticas do cotidiano da

instituição educacional, onde trabalham, sejam creches e/ou escolas de educação infantil e/ou de ensino fundamental.

É necessário, agora, avaliar as necessidades profissionais, que Abdalla (2006) denominou de necessidades intersubjetivas (profissionais) e objetivas (institucionais). Neste enfrentamento dos desafios das práticas pedagógicas/profissionais, estas necessidades se misturam, mas podem se *ancorar*, como diria Moscovici (1978), nos seguintes aspectos: 1º na reflexão sobre as práticas pedagógicas a partir das vivências e das novas experiências que tiveram durante a formação da Pedagogia/Parfor; 2º na compreensão que estão tendo da possibilidade de teorizar sobre prática (repensar a relação teoria e prática); e 3º nas questões relacionadas com o enfrentamento das condições de trabalho. Cada um destes aspectos será sistematizado aqui e melhor desenvolvido em trabalhos posteriores, conforme segue:

1º Refletindo sobre as práticas pedagógicas a partir das vivências e das novas experiências que tiveram durante a formação da Pedagogia/Parfor: há alguns aspectos assinalados pelos professores-estudantes quanto às suas vivências na sala de aula do contexto de formação, indicando como as trocas de experiência no contexto de formação colaboram com novas atitudes/posturas no cotidiano escolar junto às crianças. Entre estes aspectos, elas mencionam: a) o *grau de satisfação com o conhecimento* que está sendo adquirido e a reflexão de como co-construí-lo no ambiente escolar; b) o *grau de pertença* junto aos professores formadores da Pedagogia/Parfor e de seus colegas de formação, tendo em vista: a troca de experiências em sala de aula e em contextos diferentes de aprendizagem (como durante as visitas que fizeram aos museus, exposições etc.); os *estudos de caso* desenvolvidos em aula, trazendo os registros da própria realidade vivenciada no contexto de trabalho; os *portfólios*, que registraram a trajetória de aprendizagem vivenciada por eles; os *fóruns de discussão*, que foram criados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (Plataforma Moodle) da Universidade; e a possibilidade de criação dos *diários de bordo* e das *crônicas pedagógicas* que foram postadas e em um *blog* www.cronicaspedagogicasparfor.blogspot.com;

2º Compreendendo a possibilidade de teorizar sobre a prática (repensar a relação teoria e prática) - muitos professores-estudantes (85%) indicam que, profissionalmente, estão compreendendo melhor o significado da articulação entre teoria e prática e que isso é extremamente relevante em suas realidades profissionais. Neste sentido compreendem que não basta ter um conhecimento teórico se não conseguem co-construir conhecimentos e fundamentá-los no cotidiano da prática pedagógica. Percebem a importância de transformar teoria em prática, fazer essa articulação, colocar em sua prática pedagógica a teoria adquirida no curso de formação; e, assim, conseguir também desenvolver novas práticas e/ou experiências aprendidas na Pedagogia do Parfor;

3º Relacionando algumas questões para o enfrentamento das condições de trabalho: questões estas que vão desde as condições de trabalho até a discussão sobre os planos de carreira, ou melhor, a falta de implementação de um plano de carreira que as valorize como profissionais que são. Também, indicam que a falta de compreensão por parte de alguns gestores (diretores e/ou coordenadores) em relação a esta formação proporcionada Parfor (BRASIL, 2009), deixam-nas preocupadas com toda a situação, pois alegam que os gestores ainda não incorporaram, de fato, a responsabilidade que têm quanto à formação de seus professores. Sentem uma desvalorização profissional no próprio contexto de trabalho. Ainda, um outro problema é a falta de infraestrutura dos ambientes de trabalho (nas creches, existe uma superpopulação de

bebês para poucos “professores” e/ou “atendentes”; o mesmo, também, em relação às salas do ensino fundamental, que apresentam, ainda, problemas de infraestrutura, entre outras dificuldades).

Tais aspectos geraram e geram, nestes professores-estudantes *expectativas* no âmbito profissional que vão na direção da (o):

valorização e realização profissional –

a) Esses professores-estudantes revelam, assim, uma oportunidade de valorização, de desenvolvimento e realização profissional, pois acreditam que este Programa cria possibilidades para abrir novos caminhos. Também, a maioria dos professores indica que estar na Pedagogia/Parfor lhes dá motivação e faz com que eles próprios reconheçam e deem valor ao exercício do trabalho que exercem e que possam obter a partir dessa formação. Entretanto, em suas instituições, sentem-se, muitas vezes, desvalorizadas pelos seus gestores, como já mencionamos, pois eles não as consideram como professores, e não colaboram com esta formação;

b) melhor desempenho e responsabilização quanto ao seu trabalho – Ainda, comentam sobre a questão de organizar seus saberes, dando relevância a sua trajetória de vida e sua experiência profissional, porque cada docente constrói sua profissionalização de uma forma, considerando sua construção de vida. E, com isso, já se consideram que são outros professores, pois desempenham melhor as atividades pedagógicas em suas instituições e, principalmente, com suas crianças. E, denotam, ainda, que foi ampliado o senso de responsabilização quanto ao seu trabalho, pois esperam ser cada vez mais competentes e compromissadas com a educação que compartilham em seus contextos de trabalho;

c) melhoria nas condições de trabalho e nos planos de carreira – quanto a este indicador, e, para além das condições de trabalho, citadas anteriormente, identificamos, ainda, seja nos questionários e/ou no Grupo Focal realizado, que dois destes sujeitos de pesquisa (4,7%) apontam para uma necessidade/expectativa quanto à promoção dentro da carreira. Ou seja, parte destes sujeitos está interessada em uma promoção profissional capaz de dar uma melhoria em seus salários ou que possam ascender a outros cargos e/funções da carreira docente.

O que percebemos, então, é que as necessidades/expectativas, tanto pessoais, quanto profissionais, constroem e moldam as identidades, e se pudermos compreendê-las, como o fazem Rodrigues e Esteves (1993), Nóvoa (1995, 1999), Dubar (1997, 2003), Abdalla (2006, 2008, 2009) e Abdalla, Martins e Silva (2012), talvez, possamos contribuir para melhorar as práticas pedagógicas que acontecem em nossas escolas.

Reiterando o que já foi dito, as necessidades/expectativas desses professores-estudantes representam uma forma de compreender um pouco melhor quais são as implicações do curso de Pedagogia/Parfor na formação e nas práticas pedagógicas/profissionais destas professoras.

Considerações Finais

Percebemos que os professores-estudantes desejam adquirir conhecimento teórico, no entanto sua experiência está embasada na prática do dia-a-dia, sem uma ancoragem teórica. Com isso, suas vivências englobam diversas necessidades/expectativas que ora apontam para uma melhor formação e qualificação profissional, e ora indicam o esforço que terão que fazer para conseguir o que desejam. Mas o que fica

claro é que todo este esforço de enfrentarem um curso que as forme profissionalmente proporciona a elas um sentido/significado em seu crescimento profissional.

Os dados, ainda, parecem indicar que os cursos/programas, voltados para esse tipo de formação, que é inicial, mas também se trata de uma formação em serviço, poderiam ser mais flexíveis para melhor atender às necessidades destes professores, oportunizando a eles um espaço e tempo para refletirem, coletivamente (com o corpo da Escola) sobre as suas práticas e o que estão apreendendo da Pedagogia/Parfor.

Diante da análise realizada observamos que, em relação à *dimensão pessoal*, foi possível apreender que as necessidades/expectativas de formação desses sujeitos passam pelo desejo de realização, de novas escolhas e tomadas de decisão, que impulsionem a pessoa do professor, revelando (des) crenças em relação às possibilidades de autonomia na condução dos projetos de vida. E quanto à *dimensão profissional*, constatamos que suas necessidades/expectativas acentuaram o campo de atuação dentro de uma lógica menos idealizada do que a dimensão anterior, e, mais crítica, no sentido de que revelaram os desafios da profissão, que sintetizamos brevemente: a precarização do trabalho docente, traduzida pelos baixos salários e pelo desprestígio social; a exigência de qualificação e atualização permanente, mas sem dar condições para que isso ocorra; a intensificação dos processos de trabalho que estes profissionais têm que enfrentar; assim como as situações de sofrimento e de angústia, por não darem conta da formação e da (re)constituição da profissionalidade desejada. Entretanto indicam, também, que o curso de Pedagogia/PARFOR ainda é uma saída para superar parte destes obstáculos, desde que se promova uma cultura de colaboração entre o contexto de formação (a instituição formadora) e o de atuação profissional (as escolas), para que estes projetos/programas possam orientar práticas pedagógicas mais inovadoras.

Além disso, percebemos que o viés da formação dos professores está relacionado com o conjunto de atributos adquiridos ao longo de sua vivência. Atributos estes classificados como conhecimentos teóricos e práticos, especialmente aqueles que têm sido adquiridos nessa nova fase de formação inicial, no sentido de fortalecer a relação entre a teoria e a prática. Dessa forma, registramos, ainda, que a articulação desses atributos é importante na medida em que estes sujeitos têm a oportunidade de melhorar suas práticas pedagógicas. E, mais uma vez, consideramos que as representações sociais sobre as necessidades/expectativas dos profissionais pode ser um caminho para que possamos desvendar a realidade destes sujeitos e fazê-los enfrentar, com mais compromisso e autonomia, os desafios de suas práticas profissionais.

Dentre os *limites* deste trabalho, destacamos que, apesar de nosso esforço em elucidar alguns princípios da teoria de Moscovici (1978), e entrelaçá-los nos diferentes momentos de análise e interpretação dos dados, juntamente com outros autores, temos consciência de que só fizemos algumas aproximações, confirmando, assim, aquilo o que este teórico revela a respeito do sistema de interpretação, cujas palavras seguem:

O sistema de interpretação é, desde logo, demasiado pobre, uma vez que afasta, por motivos intelectuais ou normativos, um bom número de noções necessárias, e demasiado rico, porque extravasa por todos os lados do campo próprio à teoria original e aos fenômenos para os quais parece adequado. (p. 184)

Levando em conta as *possibilidades* e os *desafios* que essa investigação tem pela frente, enfatizamos o sentido da afirmação de Abdalla (2006), quando revela que: “o caminho de formação e desenvolvimento profissional se sustenta na busca de compreender e superar as necessidades da própria profissão” (p.110).

Nesta perspectiva, consideramos que esta pesquisa fez com que compreendêssemos o quanto é importante, especialmente, o estudo sobre as necessidades pessoais e/ou profissionais dos docentes, sejam elas provenientes do contexto de formação e/ou das práticas pedagógicas/profissionais, pois este caminho pode ser, também, uma das formas que temos para ressignificar o processo de (re)constituição da identidade profissional, a fim de suprir lacunas no interior da Escola e/ou da sala de aula. Por fim, é neste contexto de intervenção que Programas como o Parfor constituem um processo de problematização das práticas pedagógicas, seja no âmbito da instituição formadora, seja no cotidiano escolar, e ajudam a fomentar um sentido para a formação de professores e a sua profissionalização.

Referências bibliográficas

- Abdalla, Maria de Fátima Barbosa. O senso prático de ser e estar na profissão. São Paulo: Cortez, 2006.
- Abdalla, Maria de Fátima Barbosa (2008). Representações sociais dos professores formadores. Relatório Pós-Doc. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/SP, 2008.
- Abdalla, Maria de Fátima Barbosa (2009). O sentido do trabalho docente e a profissionalização: representações sociais dos professores formadores. In Clarilza Prado de Sousa, Luís António Pardal & Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas (Orgs.). Representações sociais sobre o trabalho docente (pp. 171-181). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Abdalla, Maria de Fátima Barbosa (2012) (Coord.). Políticas de formação de professores: Implicações, desafios e perspectivas para a constituição da identidade profissional e para as práticas pedagógicas. Projeto de Pesquisa Observatório da Educação/OBEDUC/CAPES. Universidade Católica de Santos/UNISANTOS, Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação/CIERS-ed/FCC/Unesco, 2012, São Paulo, Brasil.
- Abdalla, Maria de Fátima Barbosa; Martins, Maria Angélica Rodrigues & SILVA, Ariane Franco Lopes (2012). Representações sociais em movimento: professores-estudantes em Curso de Pedagogia o Parfor. *E d u c a ç ã o & Linguagem*, 15 (25), 83-103.
- Bardin, Laurence (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brasil (1996). Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: MEC.
- Brasil (2009). Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília/DF.
- Dubar, Claude (1997). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, Claude (2003). Formação, trabalho e identidades profissionais. In Rui CANÁRIO. *Formação e Situações de Trabalho* (pp. 43-52). Porto: Porto Editora.
- Franco, Maria Laura (2008). *Análise do Conteúdo*. 3ª ed. Brasília: Liber Livro Editora.

- Gatti, Bernadete Angelina (2005). Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Líber Livro.
- Lüdke, Menga; André, Marli E. D. André (1986). Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda/EPU.
- Moscovici, Serge (1978). Representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar.
- Moscovici, Serge (2010). Representações Sociais: Investigações em psicologia social. 7ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Nóvoa, António (1995). Os professores e a sua Formação. 2ª ed. Porto: Ed. Porto.
- Nóvoa, António (1999) (Org.). Profissão professor. 2ª ed. Porto: Ed. Porto.
- Rodrigues, Ângela & Esteves, Manuela (1993). A análise de necessidades na formação de professores. Porto: Editora Porto.

Fórum online como suporte ao acompanhamento de Estágio Supervisionado: suas influências na interação entre alunos e professor

Ana Carolina Faria Coutinho; Marcelo Gléria¹³⁰

Resumo

O Acompanhamento dos alunos de Estágio Supervisionado dos cursos de Licenciatura comumente é um aspecto problemático no que diz respeito a um acompanhamento constante e efetivo, de modo que possamos realmente atestar que aquele grupo de alunos tem condições de ministrar boas aulas, no que se refere a um bom conteúdo e uma postura pedagógica eficiente. Visando essa problemática, além do acompanhamento presencial, que é de suma importância para esse processo de formação de professores, trabalhamos com um acompanhamento virtual desses futuros docentes, utilizando uma plataforma virtual chamada Fórum. Dessa forma, o objetivo do presente trabalho foi analisar as interações entre alunos e alunos e entre alunos e professores na socialização de experiências dos campos de estágio por meio de um ambiente virtual online, com interações sobre o estágio supervisionado tendo como amostra o trabalho desenvolvido na disciplina em 3 semestres, com 7 turmas e mais de 2 mil interações. As temáticas foram divididas em tópicos para que o aluno soubesse em que tópico entrar para falar sobre o assunto que estava pretendendo socializar, como: - Primeiro contato com a escola; - Dúvidas e questionamentos; - Projeto de Intervenção; - Análise do Livro didático; - Documentos do Estágio; - Estágio de Observação; - Plano de Aula; - Relatório Final; - Aulas Ministradas; - A importância do estágio na formação do professor. A análise desse material nos permitiu fazer algumas constatações. A primeira, de que os alunos se sentem mais seguros e acompanhados pelo professor de estágio, considerando que o professor está constantemente online e disponível para tirar dúvidas e esclarecer questões cruciais do ambiente de sala de aula. Percebemos também que os alunos melhoram suas práticas, observando, comentando e socializando as práticas dos colegas no fórum, visto que todos os alunos postavam sobre sua atuação em sala durante o período de estágio. A relevância do presente estudo está baseada na constatação de que quando o acompanhamento presencial diário não é possível, a atividade no Fórum traz também outros benefícios ao professor orientador de estágio e os alunos estagiários, além de um melhor acompanhamento, como a socialização das turmas frente ao que cada aluno está desenvolvendo, trazendo aspectos relevantes para o desempenho dos mesmos enquanto estagiários e enquanto futuros profissionais da Educação.

Palavras Chave: Estágio Supervisionado, Formação de professores, práticas de ensino, ambiente virtual de aprendizagem.

Introdução

O presente trabalho tem o objetivo principal de analisar as interações entre alunos e alunos e entre alunos e professores na socialização de experiências dos campos de estágio na Universidade Federal de Alagoas. É sabido que os Estágios Supervisionados dos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca, devem ser desenvolvidos em ambientes escolares, com o acompanhamento de um

¹³⁰ Universidade Federal de Alagoas - UFAL

professor orientador da Universidade e um professor orientador da Escola. Entretanto, esse acompanhamento do professor orientador de Estágio acaba acontecendo em forma de amostragem, já que as turmas possuem de uma média de 30 alunos, e o professor orientador, devido ao número reduzido de professores no Campus, acompanha 2 ou 3 turmas semestralmente, o que torna a atividade de acompanhamento desses alunos precária. Com base nessa dificuldade, e pensando em proporcionar um acompanhamento mais efetivo, foi proposto e tem sido trabalhado por alguns professores nos Estágios Supervisionados obrigatórios o acompanhamento também virtualmente, via fórum online.

As experiências do presente trabalho dizem respeito ao uso de um Fórum online, no qual alunos e professores interagem, como forma de acompanhamento mais direto dos alunos nos Campos de Estágio. Para tanto, a nossa metodologia partiu da análise do ambiente virtual online denominado Fórum que continha interações de diversas turmas de estágio supervisionado 2, 3 e 4. Nossa amostra partiu de 4 grandes turmas separadas por semestre, com cursos em comum, para que as experiências socializadas fossem as mais diversas possíveis. A amostra foi assim dividida:

Amostra 1	Alunos de Estágio 2 em 2/2011, com o Curso de Licenciatura em Física e o Curso de Licenciatura em Biologia, com 57 alunos e 574 interações
Amostra 2	Alunos de Estágio 4 em 2/2011 com o Curso de Licenciatura em Biologia com 37 alunos e 402 interações
Amostra 3	Alunos de Estágio 3 em 1/2012 com o Curso de Licenciatura em Biologia e o Curso de Licenciatura em Física, com 53 alunos e 551 interações
Amostra 4	Alunos de Estágio 4 em 2/2012 com o Curso de Licenciatura em Biologia e o Curso de Licenciatura em Física, com um total de 56 alunos e 647 interações

As temáticas foram divididas para que o aluno soubesse em que tópico entrar para falar sobre o assunto que estava pretendendo socializar. Tais tópicos foram os seguintes: - Primeiro contato com a escola; - Dúvidas e questionamentos; - Projeto de Intervenção; - Análise do Livro didático; - Documentos do Estágio; - Estágio de Observação; - Plano de Aula; - Relatório Final;- Aulas Ministradas; - A importância do estágio na formação do professor.

De acordo com a nossa amostra, fizemos uma análise qualitativa do uso do Fórum online pelos alunos, levando em consideração as temáticas apontadas acima e incluímos outros itens de avaliação do formato de acompanhamento paralelo dos estagiários.

Sobre o funcionamento dos Estágios

Para falarmos sobre os tópicos dos fóruns, é necessário situar o leitor na organização dos Estágios da UFAL, Campus de Arapiraca para os cursos de Licenciatura em Física, Biologia, Matemática e Química. O estágio, conforme legislação em vigor, possui 400 horas, e está localizado na segunda metade do curso, ou seja, nos 4 últimos períodos, dividido em 4 estágios de 100h cada.

No Estágio 1, o aluno está no 5º período, ainda não viu todas as disciplinas pedagógicas, portanto, vai para a escola para conhecê-la enquanto estrutura física e pessoal, ou seja, ainda não tem uma participação

efetiva em sala de aula, mas a observa, analisa, faz pesquisas com os alunos e professores da área. Esse estágio se mostra importante na medida em que o aluno passa a conhecer a escola como um todo, ou seja, como é organizada e como funciona burocraticamente.

No Estágio 2, os alunos já estão mais maduros para entrarem em uma sala de aula, visto que já estão no 6º período e já tiveram um conhecimento da Instituição Escola no semestre anterior. Além disso, já tiveram mais algumas disciplinas pedagógicas necessárias para adentrar em uma sala de aula. Portanto, o aluno passa por uma “pequena revisão” na parte teórica da disciplina Estágio 2, na qual relembra como elaborar um projeto, como elaborar um plano de aula, e como se portar no estágio, item essencial para que não tenhamos problemas nas escolas. Após essa base, o aluno visita a escola, escolhe uma turma para estagiar, observa 2 aulas do professor regente para conhecer a turma, e em conversa com o professor, elabora um projeto de intervenção para aplicar na turma escolhida. Assim, o aluno elabora o projeto de intervenção, os planos de aula necessários e os apresenta para o professor e para a turma na Universidade, para que seu projeto seja validado e ele possa iniciar a ministrar as aulas. Após ministrar as aulas, o aluno apresenta um relatório Final na Universidade relatando como seu estágio foi realizado.

Nos Estágios 3 e 4, os alunos elaboram um projeto de intervenção, ministram aulas e elaboram um relatório final, da mesma forma que no semestre anterior, entretanto, com uma carga horária maior de aulas ministradas. A particularidade do estágio 3 é de que o aluno também faz uma análise do livro didático utilizado pela turma, e é realizado no Ensino Fundamental, e o Estágio 4 no Ensino Médio, pois temos que proporcionar ao aluno essa visão geral nos 2 níveis de ensino, para os quais ele sairá apto a atuar quando estiver formado, de acordo com a área de atuação profissional de cada curso em particular.

O Fórum online é uma atividade adotada por alguns professores enquanto meio de acompanhamento mais detalhado dos estagiários em Campo. Cada professor tem sua metodologia de ensino e essa é a que alguns trabalham, ou seja, não é uma atividade comum e obrigatória a todos os professores de Estágio.

Esse acompanhamento acontece durante todo o estágio, sendo uma comunicação direta 24h do professor com os alunos, dos alunos com o professor e dos alunos com os alunos, com a finalidade primeira de ser um canal de comunicação no qual todos tem acesso, priorizando assim uma socialização do que os colegas estão desenvolvendo, como estão trabalhando e quais as dificuldades que estão encontrando. Caracterizando-se assim como uma atividade permanente e um canal de socialização e troca de experiências muito fértil.

Para Oliveira (2005) o fórum como ferramenta pode ser visto como um elemento assíncrono de envio de mensagens em rede, destinadas, na maioria das vezes, a um grupo de pessoas habilitadas ao acesso das mesmas. Já para Grassi e Silva (2010): O fórum de discussão é um espaço característico de ambientes virtuais de aprendizagem, usado para colocar temas em debate por um determinado grupo e a interação neste espaço ocorre principalmente pela linguagem escrita.

Seguindo a mesma linha de raciocínio dos autores anteriores, Silva e Borba (2010) argumentam que:

...o fórum enquanto ferramenta de aprendizagem permite o registro e a comunicação de significados por todo o coletivo através da tecnologia. Emissão e recepção se imbricam e se confundem permitindo que a mensagem circulada seja comentada por todos os sujeitos do processo de comunicação. A Inteligência coletiva é alimentada pela conexão da própria comunidade na colaboração todos -todos. Essa é uma das características fundamentais do ciberespaço e Embora seja uma ferramenta de comunicação assíncrona,

permite a acessibilidade dos participantes a qualquer momento para contribuições livres, mas respeitando-se os temas da discussão e os prazos estabelecidos.

Percebemos que o fórum diferencia-se de outros espaços virtuais por não ter ferramentas de comunicação síncrona, como chat e bate-papo, que tem o papel de facilitar ainda mais o contato entre os membros contidos no grupo de discussão que estão separados no tempo. Entretanto, nosso trabalho pauta-se na experiência com um Fórum, que apesar de também ter esses outros recursos disponíveis na plataforma referenciada, ainda não foram utilizados por nós.

Sobre a plataforma virtual

O advento das tecnologias digitais vem favorecendo a efetivação de comunidades virtuais de aprendizagem em meios educacionais. Nesse sentido, a aprendizagem colaborativa muito tem sido utilizada nos últimos anos no âmbito acadêmico. São os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), nos quais os processos de ensino e de aprendizagem se fundamentam em um espaço que promove a cooperação e a colaboração, com a finalidade de atender uma demanda educacional.

A plataforma virtual escolhida foi o “forums-free” <http://www.forums-free.com> por ser gratuito, e pelo fato de que o professor da disciplina é o próprio construtor do fórum, tendo ele todas as permissões que vão desde a criação, até o encerramento de um fórum, passando pela facilidade de não precisar de terceiros para sua manutenção. Entretanto, exige do professor um bom manuseio da internet e facilidade em trabalhar com formação de grupos, pois é ele quem vai colocar tudo o que for necessário, bem como manter o fórum funcionando, fazendo o papel de administrador e mediador de todas as ações.

Figura 1- Página de registro do Fórum

The screenshot shows a web browser window with the URL `pcaufal.forums-free.com/ucp.php?mode=login&sid=da6c57a89755f076d6276b62b662880d`. The page title is "Fórum de Estágio" and the subtitle is "Fórum para dar suporte aos cursos de Licenciatura no Estágio". The page features a navigation bar with "Portal | Chat | Fórum" and a date/time display: "Hoje é Ter Mai 21, 2013 7:02 am". The main content area is titled "Entrar" and contains a login form with fields for "Nome de Usuário:" and "Senha:". Below the "Senha:" field are links for "Registrar", "Esqueci a minha senha", and "Reenviar e-mail de ativação". There are also checkboxes for "Entrar automaticamente em cada visita" and "Esconder meu nome de usuário da lista de usuários online". A "Entrar" button is located at the bottom of the form. The footer of the page includes the text "Criar Um Fórum · php-BB® · Internationalization Project · Reportar abuso · Termos De Uso/Política De Privacidade" and "© Forums-Free.com 2009".

Primeiramente o professor entra na plataforma, se cadastra, cadastra o nome do fórum, e assim passa a construir o seu espaço com tópicos. Os próprios alunos se cadastram para terem acesso às discussões, mas cabe ao professor administrar as permissões dos usuários. Abaixo segue o exemplo de uma página inicial do fórum:

Figura 2- Página inicial do Fórum

Fórum		Tópicos	Mensagens	Última mensagem
	ESTÁGIO 4 2/2012 Olá Alunos! Estamos aqui mais uma vez para trocar experiências no estágio, agora no Ensino Médio. Vocês deverão fazer no mínimo 4 postagens consistentes EM DIAS DIFERENTES para contar 2 pontos na AB1 e na AB2. OBSERVEM AS DATAS LIMITES DE POSTAGEM: POSTAGENS VÁLIDAS PARA AB1 DEVEM SER FEITAS ENTRE OS DIAS: A 21/01 A 22/03 POSTAGENS VÁLIDAS PARA AB2 DEVEM SER FEITAS ENTRE OS DIAS: 23/03 A 17/05 VAMOS COMEÇAR?	21	651	Sex Mai 17, 2013 11:57 pm 
	ESTÁGIO 3 - 1/2012 ESTÁGIO 3 - 1/2012 Caros Alunos, vamos socializar aqui nossas experiências do Estágio 3! Vocês deverão fazer no mínimo 4 postagens consistentes para contar 2 pontos na AB1 e na AB2. OBSERVEM AS DATAS LIMITES DE POSTAGEM: - Fórum permanente de dúvidas (não conta ponto) -1º Fórum - de 13/02/12 até 20/04/12 (2 pontos na AB1) - No mínimo 4 postagens EM DIAS DIFERENTES -2º Fórum - de 21/04/12 até 15/06/12 (2 pontos na AB2) - No mínimo 4 postagens EM DIAS DIFERENTES	13	564	Ter Set 25, 2012 9:58 am ProfessoraCarolina 
	Fórum Trancado ESTÁGIO 2 Caros Alunos, vamos socializar aqui nossas experiências do Estágio 2! Vocês deverão fazer no mínimo 4 postagens consistentes para contar 2 pontos na AB1 e na AB2. OBSERVEM AS DATAS LIMITES DE POSTAGEM: POSTAGENS VÁLIDAS PARA AB1 DEVEM SER FEITAS ENTRE OS DIAS: 01/08/2011 ATÉ O DIA 01/10/2011. POSTAGENS VÁLIDAS PARA AB2 DEVEM SER FEITAS ENTRE OS DIAS: 02/10/2011 ATÉ O DIA 02/12/2011.	11	585	Sáb Dez 03, 2011 8:07 am 
	Fórum Trancado ESTÁGIO 4 Olá Alunos de Estágio, vamos socializar aqui nossas experiências do Estágio 4! Vocês deverão fazer no mínimo 4 postagens consistentes para contar 2 pontos na AB1 e na AB2. OBSERVEM AS DATAS LIMITES DE POSTAGEM: POSTAGENS VÁLIDAS PARA AB1 DEVEM SER FEITAS ENTRE OS DIAS: 01/08/2011 ATÉ O DIA 01/10/2011. POSTAGENS VÁLIDAS PARA AB2 DEVEM SER FEITAS ENTRE OS DIAS: 02/10/2011 ATÉ O DIA 02/12/2011. VAMOS COMEÇAR?	7	409	Sex Dez 02, 2011 11:42 pm 

O professor/administrador constrói seu fórum e convida os alunos a interagirem nesse espaço. Entretanto, como é uma atividade que está sendo implementada nas salas de aula de forma recente, alguns alunos ainda se mostram resistentes, mas no decorrer do semestre passam a perceber essa atividade como uma experiência positiva. Também é interessante que o professor incentive os alunos a participarem com pontuações na nota, de forma que o aluno participe e faça daquele espaço uma extensão da sala de aula. Quem nunca ouviu de um aluno a frase “ Professor, vai valer ponto?”. Essa é uma estratégia que utilizamos com frequência, apesar de saber quais as obrigações dos alunos dentro de uma sala de aula, procuramos incentivá-los para irem mais além.

O “Fóruns-free” possui muitas possibilidades de utilização, como forum, chat, e-mail coletivos e publicação de material. Neste artigo, analisamos as socializações nos fóruns, com troca de arquivos e e-mails coletivos, mas ainda não desenvolvemos com nossos alunos trabalhos com chat, apesar de vislumbrar muitas possibilidades positivas de aprendizagem nessa modalidade.

O professor/administrador, pode administrar grupos, turmas, ou alunos individualmente, caso queria por exemplo, ver como está a participação de algum aluno em particular, o site mostra todas as interações daquele aluno, com data e hora de cada postagem. Faz um ranking de quem possui mais mensagens, quem fez a última postagem, mostra quem está online no momento, dentre outras possibilidades. A seguir trazemos como exemplo uma página de um fórum específico:

Figura 3- Página do Fórum de uma turma específica

ESTÁGIO 3 - 1/2012					
Moderador: ProfessoraCarolina					
[Painel de Controle do Moderador]					
Acompanhar Fórum					
Marcar tópicos como lidos					
	Tópicos	Autor	Respostas	Exibições	Última mensagem
Anúncios					
	DATAS DE POSTAGEM PARA AB2 NÃO MUDARAM - ATÉ 15/06	ProfessoraCarolina	5	83	Ter Jun 19, 2012 11:48 am
	VISITA DA PROFESSORA ÀS ESCOLAS DE ESTÁGIO	ProfessoraCarolina	0	67	Qui Mai 17, 2012 2:53 pm ProfessoraCarolina
Tópicos					
	FINAL DA GREVE E DA PARALISAÇÃO	ProfessoraCarolina	0	8	Ter Set 25, 2012 9:58 am ProfessoraCarolina
	•D DÚVIDAS E QUESTIONAMENTOS [Ir para a página: 1, 2, 3]	ProfessoraCarolina	28	208	Sáb Jun 23, 2012 10:02 am
	•D RELATÓRIO FINAL [Ir para a página: 1 ... 5, 6, 7]	ProfessoraCarolina	68	277	Sáb Jun 23, 2012 9:54 am
	•D AULAS MINISTRADAS [Ir para a página: 1 ... 17, 18, 19]	ProfessoraCarolina	187	832	Ter Jun 19, 2012 1:27 pm
	•D PLANO DE AULA [Ir para a página: 1, 2, 3, 4, 5]	ProfessoraCarolina	40	150	Sex Jun 15, 2012 11:54 pm
	PRIMEIRO CONTATO COM A ESCOLA [Ir para a página: 1 ... 8, 9, 10]	ProfessoraCarolina	96	502	Sex Jun 15, 2012 11:22 am
	•D ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO [Ir para a página: 1, 2, 3, 4, 5]	ProfessoraCarolina	47	248	Qui Jun 14, 2012 9:47 pm
	PROJETO DE INTERVENÇÃO [Ir para a página: 1, 2, 3]	ProfessoraCarolina	21	130	Qua Abr 25, 2012 9:35 pm
	ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO [Ir para a página: 1 ... 4, 5, 6]	ProfessoraCarolina	54	251	Sex Abr 20, 2012 11:33 am

Análise preliminar do uso do fórum, as (in)conclusões

Com base nos dados resultantes de uma análise sobre a utilização do fórum, podemos constatar que os alunos fizeram um bom uso do ambiente virtual realizando em média 11 postagens no decorrer de cada semestre. Vale ressaltar que as postagens em sua maioria eram significativas e embasadas nas práticas que os alunos estavam desenvolvendo no estágio, sendo em sala de aula, no ato de planejar as atividades a serem desenvolvidas ou em sua dedicação a elaboração dos documentos pertinentes à disciplina.

Em um fórum, o aluno mais lê o que os colegas postaram do que fazem inferências. Isso é reflexo do ato de primeiramente elaborar o que vai ser dito, pois nesse ambiente todos tem acesso a todos os comentários, criando em cada sujeito uma postura crítica e reflexiva. Esse fato pode ser comprovado quando observamos o número de exibições de cada tópico, que é cinco vezes maior do que o número de postagens, ou seja, cada aluno visualizou em média 55 postagens para escrever 10 comentários. O tópico “Aulas Ministradas”, local onde os alunos versavam sobre sua prática nas escolas, foi o que mais teve comentários e exibições em todas as 4 amostras. Ou seja, os alunos procuravam relatar suas atividades em sala de aula e atividades relacionadas, e também demonstravam curiosidade em saber como os colegas estavam desenvolvendo suas aulas.

Como bem observa Oliveira (2005), é na interação promovida em ambientes virtuais de aprendizagens, que cada participante submete suas colaborações à crítica coletiva, podendo, a partir da intervenção comunitária, agregar novos aspectos ao seu conhecimento sobre o assunto em relevo.

Para Morgado (2001), a aprendizagem colaborativa produz potencialmente maiores ganhos do que a aprendizagem individual, e não significa ‘aprender em grupo’, mas a possibilidade de o indivíduo se beneficiar do apoio e da retroação de outros indivíduos durante o seu percurso de aprendizagem. Essa afirmação pode ser melhor entendida se articulada com o conceito de cooperação, visto que no fórum, o aluno aprende em contato com os colegas e professores, mas para estar ativo no ambiente, precisa fazer

postagens concernentes ao assunto abordado. Para isso, o aluno pesquisa para se fundamentar e partilhar suas idéias com o grande grupo, sabendo que suas interações estarão sujeitas a críticas dos demais.

Percebe-se uma forte interação entre alunos principalmente do mesmo curso, com comentários mais relacionados, direcionados e com um caráter mais aprofundado sobre a prática que estavam desenvolvendo. Vale lembrar que os alunos não estagiavam nas mesmas escolas, o que pode ter alavancado essa troca de informações sobre o que estava sendo vivenciado, por estarem presenciando realidades distintas, muitas vezes relacionadas a diferentes níveis de ensino, regiões urbanas e rurais, municípios diversos, turnos (matutino, vespertino e noturno), acompanhamento diferenciado do professor da turma, dentre outros aspectos. A interação com o professor da disciplina também foi grande, entretanto, menor que o esperado. A presença da fala do professor não era primordial nas discussões dos alunos, ele inicialmente colocava provocações e criava os tópicos e os alunos desenvolviam. Os próprios alunos respondiam aos questionamentos dos colegas e passavam informações. O papel do professor funcionou mais como um tipo de “mediador” e “animador” quando alguns tópicos estavam com pouca participação ou quando era preciso fazer algumas considerações pertinentes ao andamento dos trabalhos.

Muitos autores destacam ainda a questão da mediatização como Belloni (2001), que destaca que “mediatizar significa conceber metodologias e estratégias de utilização de materiais de ensino/aprendizagem que potencializem ao máximo as possibilidades de aprendizagem autônoma” e é o que dever ser feito para que os estudantes se sintam confiantes na realização de suas atividades, além de minimizar a distância existente entre uma dúvida e outra e a integração das novas tecnologias no dia-dia destes alunos de graduação servem de suporte para um aprendizado mais efetivo, colaborativo fazendo com que os mesmos se relacionem por meio das redes.

Mas, para que sejam estimulados a realizar as tarefas inseridas no ambiente de aprendizagem pelo professor mediador, como menciona Grassi e Silva (2010): O educador deverá estar presente diante do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, de forma a mediar estas relações e a desafiá-los, na intenção de incentivar as trocas de informações entre os sujeitos envolvidos neste processo, e também provocando entre eles a busca pelo conhecimento e é o que procurou-se fazer durante a fase de estágio Supervisionado das turmas de alunos acima citados.

O fórum partilhado em um ambiente virtual de aprendizagem desenvolvido com alunos de licenciatura, ou seja, futuros docentes, também atua como incentivador na atuação profissional do aluno, que leva para sua experiência profissional esse formato de ensino. Para Kenski (2000):

A característica desta nova forma de ensinar é a ampliação de possibilidades de aprendizagem e o envolvimento de todos os que participam do ato de ensinar. A prática de ensino envolvida torna-se uma ação dinâmica e mista. Mesclam-se nas redes informáticas - na própria situação de produção/aquisição de conhecimentos - autores e leitores, professores e alunos. A formação de “comunidades de aprendizagem” em que se desenvolvem os princípios do ensino colaborativo, em equipe, é um dos principais pontos de alteração na dinâmica da escola. Além disso, as informações coletadas nos diversos ambientes e meios tecnológicos, em permanente transformação, devem ser analisadas e discutidas, não mais como verdades absolutas, mas compreendidas criticamente como contribuições para a construção coletiva dos conhecimentos que irão auxiliar na aprendizagem de cada um.

Um outro aspecto positivo do acompanhamento dos alunos complementarmente por meio do fórum, foi a facilidade de acesso quase imediato ao que estava sendo desenvolvido nas escolas. Por exemplo, quando o professor orientador visitava os alunos *in loco*, quase que instantaneamente os demais colegas tinham conhecimento da sua presença na escola ou no município. O acesso à documentação do estágio, como ficha de frequência nas escolas, ficha de avaliação do professor, carta de aceite, modelos de plano de aula, de projetos de intervenção, relatório final, textos, enfim, ficou facilitado por estarem disponíveis no ambiente, para o aluno acessar conforme sua necessidade, evitando desperdício de xerox nas copiadoras da Universidade.

Devemos destacar que não encontramos apenas aspectos positivos nas amostras, visto que trabalhamos com uma diversidade de alunos e cada um possuía suas prioridades no momento. É claro que existiam alunos que faziam postagens sem conteúdo e sem relação com os demais comentários com a finalidade apenas de conseguir uma pontuação por estar utilizando o fórum, e outros que não apareciam no ambiente. Entretanto, esses casos foram minoria no universo pesquisado. Vale ressaltar o compromisso dos alunos em não confundir o ambiente com as chamadas “redes sociais”, não tendo sido encontrado nenhum caso de uso de palavras ou imagens impróprias ou não relacionadas à temática, bem como confusão entre relacionamento acadêmico e pessoal. Os alunos tiveram a todo o momento uma postura, bem como um discurso estritamente acadêmico e profissional nas interações realizadas no ambiente.

O fato do acompanhamento pelo fórum ter acontecido paralelamente ao presencial nas escolas, facilitou o acesso do professor ao que estava acontecendo, mesmo antes dele chegar à escola ou mesmo não estando presente, o que multiplicou as interações e socializações das práticas pelos alunos, deixando-os mais seguros e confiantes, sabendo que a qualquer momento poderiam tirar dúvidas e esclarecer questões determinantes do ambiente de sala de aula. Entretanto, sabemos que o acompanhamento do professor de estágio deve acontecer presencialmente e indo além de fiscalizar e atestar a presença do aluno na escola - que também é uma atribuição do professor orientador - desempenhando sua função principal que é a de orientar o aluno em sua prática docente, fazendo comentários e intervenções do que foi desenvolvido pelo aluno e observado pelo professor. Assim, afirmamos que o acompanhamento do aluno nos campos de estágio pode ser melhor realizado com o uso de ambientes virtuais de aprendizagem, para valorizar ainda mais o trabalho desempenhado pelos alunos nas escolas, socializando suas experiências de campo com o professor e os colegas, enquanto futuros docentes .

Referências Bibliográficas

BELLONI, Maria Luiza (2001). Educação a distância. Campinas: Autores Associados

GRASSI, Daiane; SILVA, Janile Moiano da (2010). A mediação pedagógica em fóruns de discussão nos cursos virtuais. RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação - ISSN 1679-1916, v. 8, n. 1. Retirado em Junho 24, 2013 de <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/15197>.

KENSKI, V. M. (2000). As novas tecnologias de comunicação e informação e as mudanças necessárias nas instituições educacionais. Educação e Linguagem, n.3.

MORGADO, Lina. (2001). O papel do professor em contextos de ensino on-line: problemas e

virtualidades. In: Discursos. Série, 3. Universidade Aberta. p. 125-138. Retirado em Junho 01, 2009 de <http://www.univ-ab.pt/~lmorgado/Documentos/tutoria.pdf>.

OLIVEIRA, Gerson Pastre de. (2005) O fórum em um ambiente virtual de aprendizado colaborativo. Revista Digital de Tecnologia educacional e educação à distância, vol.2- n1, Out 2005. Retirado em Maio 6, 2013 de <http://www.pucsp.br/tead/>.

SILVA, Rose Madalena Pereira da; BORBA, Sara Ingrid. (2010). Fórum de discussão como ferramenta para a construção do conhecimento. V EPEAL- V Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas. Agos/Set 2010. Retirado em Junho 24, 2013 de <http://dmd2.webfactional.com/media/anais/FORUM-DE-DISCUSSAO-COMO-FERRAMENTA-PARA.pdf>

Estudo das Vertentes Pedagógicas de Educação Sexual em Livros para a Infância: Relações com a Formação de Professores e o Trabalho Docente

Luciana Kornatzki¹³¹

Resumo

Pesquisa de mestrado investigou livros de educação sexual intencional para a infância a fim de desvelar as vertentes pedagógicas de educação sexual expressas em seus conteúdos textuais. O estudo busca contribuir em processos de educação sexual emancipatória na formação de professores e em seu trabalho docente junto às crianças. Tratou-se de uma pesquisa documental via análise de conteúdo. Foram selecionados seis livros para a infância, sendo dois brasileiros, dois equatorianos e dois espanhóis. A análise baseou-se em indicadores levantados a partir das vertentes pedagógicas de educação sexual cunhadas por Nunes (1996), sendo quatro delas repressoras e uma emancipatória. Na vertente emancipatória também contribuiu, no levantamento de indicadores, a Declaração dos Direitos Sexuais como Direitos Humanos Universais (DDSDHU), por ser considerada uma expressão dessa vertente. Livros de educação sexual intencional para a infância, como dispositivos pedagógicos, atuam na educação nesta etapa de vida e expressam sempre em seus conteúdos abordagens que podem contribuir para a repressão ou para a emancipação da sexualidade, conforme as ideologias e paradigmas daqueles que produzem esses livros. Por essa razão, é importante um olhar investigativo crítico sobre esses dispositivos pedagógicos para desvelar quais as mensagens presentes em seus conteúdos e para qual direção apontam. Foram desveladas duas categorias: “na busca do direito à informação baseada no conhecimento científico, a contradição da padronização da norma das relações entre as pessoas” e “na busca dos direitos sexuais como direitos humanos, marcas de um processo de construção da educação sexual emancipatória”. A primeira categoria desvela que, embora já se valorize o conhecimento científico sobre a sexualidade humana no trabalho junto às crianças, em alguns casos ele se apresenta ainda normatizando preponderantemente um padrão biológico de ser e também reforçando um modelo padrão de relações humanas. A segunda categoria já apresenta indicadores que apontam para algumas marcas de tentativas de construção de uma abordagem emancipatória de educação sexual, pois nela estão presentes alguns vislumbres dos direitos sexuais constantes na DDSDHU. Esses resultados podem auxiliar nas propostas curriculares de cursos de formação regular e continuada de professores e no seu trabalho docente de educação sexual da infância, incluindo neles espaços de reflexões crítico-pedagógicas sobre os conteúdos desses livros, a fim de preparar esses profissionais para uma prática intencional sobre o uso desses dispositivos pedagógicos com as crianças que lhes cabem educar.

Palavras-chave: Livros de Educação Sexual Intencional para a Infância. Educação Sexual Emancipatória. Vertentes pedagógicas de Educação Sexual. Formação de Professores. Trabalho Docente.

¹³¹ Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Introdução

Este trabalho busca auxiliar a formação de professores e o trabalho docente frente à educação sexual da infância, buscando subsidiar as práticas pedagógicas diante das manifestações da sexualidade pelas crianças, especificamente abordando o recurso dos livros de educação sexual intencional para a infância e suas possíveis contribuições para um trabalho em educação sexual emancipatória.

Inicialmente tratar-se-á sobre as temáticas educação sexual intencional e sexualidade, assim como sobre o paradigma da educação sexual emancipatória e relações com a formação de professores e o trabalho docente. Busca-se com isso a sensibilização desses profissionais para o desvelamento de suas práticas docentes inseridas em um processo sócio-histórico e cultural de construção da dimensão humana da sexualidade, ou seja, suas práticas docentes são também práticas de educação sexual.

Para além dessas práticas de educação sexual sem intencionalidade, é hoje tarefa dos educadores da infância o desenvolvimento de projetos intencionais em educação sexual nos espaços escolares¹³². Para tanto, é possível recorrer ao uso de livros de educação sexual intencional para a infância como auxiliares nesses projetos. Aí situamos a pesquisa realizada que objetivou o desvelamento das mensagens expressas nos conteúdos de livros de educação sexual intencional para a infância e sua contribuição para a repressão ou emancipação da sexualidade.

Os resultados obtidos, portanto, podem servir à formação inicial e continuada de professores da infância, construindo espaços de reflexão sobre a temática, e no seu trabalho docente, ao realizarem projetos de educação sexual intencional nas escolas em que atuam. Além disso, busca também a sensibilização dos professores para a sexualidade como dimensão ontológica humana e suas implicações para o trabalho docente.

Relações entre educação sexual, formação de professores e trabalho docente junto à infância

Entende-se educação sexual intencional como processo decorrente das ações educativas que visam o tratamento da sexualidade e suas temáticas específicas. Diferencia-se da educação sexual como processo sócio-histórico e cultural que, conforme caracterizam-na Melo e Pocovi (2008), deriva de todas as relações humanas no mundo, relações sócio-históricas e culturais sempre educativas, entendendo os seres humanos como seres sempre sexuados. As autoras registram que

somos seres humanos sempre sexuados ao estabelecermos as relações sociais, na produção do nosso modo de vida, ao construirmos nossa história da sexualidade ao mesmo tempo em que ela nos constrói. Ao longo de nossa existência, em todas as nossas relações sociais, fomos construindo e sendo construídos, elaborando histórica e culturalmente regras, modelos, posturas, exigências, cerimoniais, permissões e interdições, códigos em torno do sexo, tornando a sexualidade permeada de tabus, mitos e preconceitos que se perpetuam até nossos dias e que dizem respeito a determinados interesses das diferentes épocas, muitas vezes desconsiderando as relações sexuais como também relações sociais. (Melo & Pocovi, 2008, p. 18-19).

¹³² No Brasil o trabalho em educação sexual intencional nas escolas é amparado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, em específico pelo Tema Transversal Orientação Sexual. Documento disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>. Em Portugal encontra-se a Lei nº 60/2009 que estabelece o regime de aplicação da educação sexual em espaços escolares, conforme disponível em: <http://dre.pt/pdf1s/2009/08/15100/0509705098.pdf>

Nessa compreensão dos seres humanos como sujeitos sempre sexuados situam-se os professores da infância e suas práticas docentes sempre sexuadas, mesmo que não haja a intencionalidade em desenvolver um processo específico de educação sexual.

A sexualidade é uma dimensão ontológica humana e se caracteriza, segundo Nunes (1996, p. 38), como espaço híbrido “entre a subjetividade e a sociedade”. Essa dimensão é compreendida pela dialética que a constitui, ou seja, como campo de contradições entre o individual e o social. Nesse sentido, Silva (2001, p. 273) complementa que “[...] trata-se de buscar entendê-la como expressão e revelação da condição humana em plenitude, espaço híbrido entre a mais sagrada expressão da subjetividade do desejo e a mais expressiva exigência relacional vivida em sociedade”.

Em vista de que um processo de educação sexual sempre existe pelas relações humanas, portanto também nas relações educativas escolares, há que se buscar um processo que rompa com as ideologias e paradigmas repressores construídos e reconstruídos sócio-histórico e culturalmente, ainda hoje fortemente presentes nas relações entre as pessoas. Foucault (2007) já advertiu a sexualidade como dispositivo de controle e poder, sob o qual se proliferou um padrão idealizado de corpos e práticas sexuais (branco, heterossexual, machista, monogâmico e cristão).

Por isso destaca-se a relevância da reflexão docente a respeito de suas práticas sempre sexuadas e os paradigmas nelas expressos. Os paradigmas e ideologias que envolvem a sexualidade, assim como se expressam nas ações docentes, também são expressos nas mais diversas tecnologias e em suas mensagens, pois são produzidas pelas pessoas. Por esse motivo observa-se a relevância da percepção docente sobre o que muitas vezes está presente em suas práticas e nas tecnologias que fazem a mediação pedagógica, contribuindo para a permanência do que está posto. Professores críticos sobre suas práticas e sobre as tecnologias e suas mensagens, buscando desvelar os paradigmas neles expressos, podem tornar-se atuantes no processo de educação sexual emancipatória, se este for seu compromisso pedagógico.

Tem-se, nesse sentido, a intenção de destacar a categoria educação sexual emancipatória como uma intervenção ético-política e pedagógica dos professores no trabalho sobre a sexualidade, conforme aborda Silva (2001). A autora propõe aos educadores e educadoras realizar projetos intencionais de educação sexual nos quais se possa refletir cientificamente junto aos alunos sobre a construção histórica da sexualidade. Tais projetos devem focar na sua possibilidade emancipatória, em busca de que os seres humanos possam se construir sexualmente sempre em relações de respeito, fraternidade e igualdade.

Nesse sentido, uma proposta de educação sexual emancipatória incluiria a busca da compreensão de que todos os seres humanos se educam sempre sexualmente uns aos outros. Portanto, todas as pessoas são também responsáveis por esse processo, pela manutenção e permanência de situações de dominação ou por sua transformação. Isso significa o desenvolvimento de uma consciência ética e política da dimensão da sexualidade como aspecto ontológico, inseparável do existir, presente sempre em todos os momentos da vida e em todas as relações humanas, envolvendo ou não o ato sexual — esse último aspecto como é mais corriqueiramente compreendida a sexualidade.

Silva (2001) considera que uma prática profissional de educação sexual emancipatória envolve a consciência de que a sexualidade é processo, lembrando que os seres humanos se constroem nas experiências e relações sociais sempre sexuadas. Sua visão dialética aponta a possibilidade da transformação mediante a ação também da instituição escolar, pela qualificação do conhecimento dos

professores sobre a construção da sexualidade das crianças e adolescentes, fundamentando o trabalho docente em seus objetivos e intervenções.

Para tanto, é necessária a inserção intencional de disciplinas sobre educação sexual emancipatória nos currículos dos cursos de formação de professores como espaços de sensibilização, além inclusive do oferecimento de cursos de formação continuada para esses profissionais que os capacitem nessa área.

Nesses processos reflexivos sobre educação sexual numa perspectiva emancipatória, na formação inicial e continuada de professores, implica lembrar a educação sexual da infância. É primordial que professores percebam seus alunos como seres sempre sexuados, incluindo a abertura para a discussão e trabalho sobre as questões referentes à sexualidade humana apresentadas pelas crianças em uma perspectiva emancipatória.

Salienta-se ainda infância como “[...] a época da aquisição subjetiva e sociocultural da identidade humana, na relação com o mundo, na descoberta de si e na apropriação significativa da cultura” (Nunes & Silva, 2006, p. 11). As relações que são construídas nessa etapa da vida podem interferir ou até definir as demais relações em outras etapas, e uma vivência da sexualidade esclarecida e prazerosa na infância, com acesso ao conhecimento científico são fatores inegavelmente em favor de uma vivência da sexualidade plena na vida adulta.

Nunes e Silva (2006) apontam expressões da sexualidade pela criança e indicam reflexões para o trabalho docente frente a elas. A título de clareamento, Nunes e Silva (2006) abordam, por exemplo, primeiramente a descoberta do corpo e do sexo e os jogos de autodescoberta que se manifestam pela manipulação dos órgãos sexuais e pela percepção da diferença entre os sexos. É comum também as crianças questionarem os adultos sobre as temáticas vida e morte, buscando saber como são feitos os bebês e o significado da morte. Outra expressão da sexualidade pelas crianças é o observacionismo, ou seja, as atitudes de observarem outros, por exemplo, no banheiro, pela curiosidade que tem em descobrir as diferenças. As crianças também manifestam sua sexualidade reproduzindo conversas sexuais que ouvem nas mídias ou de outras pessoas de seu convívio social. Em alguns casos as crianças empregam palavras ditas obscenas ouvidas no seu meio social, em geral desconhecendo seu significado, para se manifestar contra sanções impostas sobre elas. Assim, também é visível crianças fazerem desenhos acentuando os caracteres sexuais de suas figuras. Outras expressões destacadas por Nunes e Silva (2006) são, ainda, a fase dos encontros clandestinos em que realizam brincadeiras e jogos para exibirem coletivamente seu sexo ou conversarem sobre esse tema; o exibicionismo, caracterizado pela exibição dos órgãos sexuais, mais presente nos meninos e a expressão de gestos obscenos.

Os mesmos autores entendem que “a ausência de uma fala natural sobre a sexualidade, tanto dos pais como dos professores, vai gerar na criança a ‘ansiedade de saber’ que a fará buscar em outras fontes, nem sempre as mais recomendáveis” (Nunes & Silva, 2006, p. 97). Destaca-se a necessidade de sensibilização dos educadores e educadoras da infância buscarem entender essas expressões como manifestações da sexualidade infantil, procurando entenderem-se e conhecerem-se a si mesmas e aos outros, suas semelhanças e diferenças. Nisso implica a busca desses profissionais, em seu trabalho docente, de ações pedagógicas que rompam com a repressão sexual sócio-histórica e culturalmente construída, desenvolvendo uma linguagem humanizadora e emancipatória no tratamento dessa temática junto à

infância. É preciso tratar com naturalidade e segurança com a criança, dialogando com elas de modo compreensível, deixando que elas também expressem seus saberes e angústias.

Para tanto torna-se imprescindível processos de formação inicial e continuada de professores que os capacitem a atuarem intencionalmente em relação à educação sexual da infância.

A reflexão sobre as expressões da sexualidade da criança, a sensibilização para a sexualidade como dimensão humana e as temáticas que se inserem nesse debate como diversidade, gênero, normas e padrões sexuais, saúde e violência sexual, entre outras, é um trabalho que cabe à formação inicial e continuada de professores. Isso porque nesses processos formativos é que esses profissionais podem ser desafiados a refletirem sobre a realidade humana em busca de sua transformação, e especificamente sensibilizarem para a dimensão sexual humana inseparável de sua existência em qualquer tempo da vida.

Se às instituições de formação de professores, enquanto fazedoras de currículo, competirá a compreensão da complexidade que a abordagem deste tema invoca e a consequente tradução em práticas de formação, a cada professor, que na sua prática profissional é também um construtor de currículo, ficará sempre remetida a constante procura de percursos alternativos para enfrentar com criatividade os diversos desafios que a expressão da sexualidade faz emergir no cotidiano escolar. (Teixeira, 2012, p. 224).

Destaca-se que, conforme apontam Melo e Pocovi (2008), qualquer processo de formação de professores deve iniciar pela percepção do ser humano como ser sexuado, seguindo com reflexões relativamente às temáticas sexo e sexualidade, na busca de diferenciar essas categorias. Esse percurso de estudos segue com estudos sobre a construção sócio-histórica e cultural da sexualidade, os mitos e tabus que a cercam e que (re)produzem o paradigma da repressão, sempre presentes nas relações humanas. Então, na sequência, perceber em profundidade o paradigma emancipatório de educação sexual e sua possibilidade de construção no cotidiano escolar.

Para Figueiró (2001) qualquer professor que se comprometa a desenvolver intencionalmente um projeto em educação sexual necessita antes aprimorar seus conhecimentos sobre a temática e rever seus valores, submetendo-se a um processo contínuo de reeducação sexual. Isso porque os seres humanos muitas vezes estão imersos ainda em preconceitos, mitos e tabus sobre a sexualidade humana (Pereira, 2012). Em especial, quando se trata de projetos intencionais de educação sexual junto à infância, se numa perspectiva emancipatória, urge essa revisão de valores e (re)construção de conhecimentos a fim de romper com paradigmas tradicionais repressivos que podem se expressar em suas práticas pedagógicas.

Para auxiliar professores em processos intencionais de educação sexual para crianças há presentemente, entre outros materiais, livros de educação sexual intencional para a infância. Inclusive, é possível encontrar esses livros em diferentes países, por exemplo, na Argentina, no Equador, na Espanha, na Alemanha, em Portugal e, claro, no Brasil. E, nessa direção, implica a reflexão crítica sobre os conteúdos que essas obras expressam se numa perspectiva repressora ou emancipatória.

A investigação realizada

A inquietação relacionada aos conteúdos de livros de educação sexual intencional e suas possíveis contribuições para processos de educação sexual emancipatória motivou esta pesquisa, buscando fornecer subsídios à formação inicial e continuada de professores que os capacitem no uso crítico dessas obras.

A preocupação com livros para a infância em geral dá-se pela percepção de sua histórica relação com a educação escolar, muitas vezes servindo ao ensino de normas e padrões acordados ao sistema social vigente (Zilberman & Magalhães, 1984). Além disso, os livros para a infância podem ser encontrados hoje em diferentes espaços sociais, como na família e nas escolas.

Esses livros podem comportar diferentes possibilidades, como ajudar a desenvolver diferentes tipos de aprendizagens, saberes, atitudes, valores, sentimentos, emoções, desejos, etc. Podem desenvolver, além disso, o encantamento e a imaginação do leitor infantil. Por esse aspecto essas obras podem despertar o interesse e o hábito da leitura pela criança, aprimorando (ou não) capacidades relacionadas ao aprendizado escolar, de modo a solidificar valores contidos nessas obras, sejam eles quais forem (Lajolo, 2005).

Portanto, os livros para a infância podem e são utilizados em espaços escolares hoje para diferentes finalidades, desde o ensino e aprendizagem de posturas, atitudes, conhecimentos, inclusive para o incentivo e a valorização do hábito da leitura. São utilizados, além disso, no próprio aprendizado da escrita e da leitura, uma vez que essas práticas sociais são apropriadas e aprimoradas conforme o contato significativo que ocorre entre o sujeito aprendiz e as obras para a infância, isto é, com sua informação textual e respectiva ilustração.

Por esses aspectos destaca-se a necessidade de lembrar os professores da infância de olharem criticamente sobre essas obras, sejam as específicas para educação sexual intencional, como para os demais livros para a infância de modo geral. Uns e outros atuam nos processos de educação sexual da criança, mesmo aqueles sem intencionalidade, pois nos livros para a infância se refletem comportamentos, valores, normas e padrões em seus textos e ilustrações que podem expressar diferentes paradigmas, conforme as ideologias de seus produtores. Portanto, ao se utilizar qualquer uma dessas obras com as crianças é fundamental uma leitura prévia crítica em busca de desvelar as mensagens presentes em seus conteúdos e, se necessário, questionar esses conteúdos com às crianças.

Com a pesquisa realizada sobre seis livros de educação sexual intencional para a infância, de três diferentes países, objetivou-se desvelar quais vertentes de educação sexual são expressas em livros de educação sexual para a infância, em busca de contribuir para projetos e propostas em educação sexual emancipatória e fornecer subsídios a processos de formação de professores nessa temática.

Os livros analisados foram os seguintes: “Mamãe, como eu nasci?” e “Sexo não é bixo-papão!” de Marcos Ribeiro (Brasil), “Dime cómo es mi cuerpo” e “Dime cómo es mi nacimiento y como se hacen los bebés”¹³³ de María de los Ángeles Núñez (Equador), “¿Y de dónde sale este bebé?” e “¿Qué hacen papá y mamá?”¹³⁴ de Pilar Migallón Lopezosa, Mercedes Palop Botella, Caterina Marassi Candia e José R. Dias Morfa (Espanha).

Esta pesquisa de cunho documental empregou a metodologia da análise de conteúdo (Bardin, 2011), com base no modelo misto, em que se parte de categorias *a priori* para o desvelar das categorias pela análise realizada. Partiu-se de indicadores desvelados a partir das vertentes pedagógicas de educação sexual cunhadas por Nunes (1996), quatro repressoras e uma emancipatória. Inclusive contribuiu para o levantamento de indicadores a Declaração dos Direitos Sexuais como Direitos Humanos Universais¹³⁵ –

¹³³ “Explica-me como é o meu corpo” e “Explica-me como eu nasci e de onde vêm os bebês”, respectivamente. (Tradução nossa).

¹³⁴ “De onde saiu este bebê?” e “Que fazem papai e mamãe?”, respectivamente. (Tradução nossa).

¹³⁵ Os direitos sexuais apontados pela DDSDHU são os seguintes: 1) Direito à liberdade sexual; 2) Direito à autonomia sexual, integridade sexual e à segurança do corpo sexual; 3) Direito à privacidade sexual; 4) Direito à igualdade sexual; 5) Direito ao prazer

DDSDHU – (1999 apud Melo & Pocovi, 2008), por ser esse documento considerado uma expressão da vertente emancipatória.

Destaca-se que as categorias desveladas não buscam ser verdades absolutas, pois estão imersas no processo histórico e dialético de construção do conhecimento, portanto passíveis de transformação conforme cada momento vivido.

Foi possível observar, a partir da análise dos livros, avanços e contardições, ou seja, a presença de marcas de um processo de construção da educação sexual emancipatória, contudo também algumas expressões ainda redutoras da sexualidade, a partir de normatizações e padronizações sobre essa dimensão humana. Com isso duas categorias foram desveladas: 1) na busca do direito à informação baseada no conhecimento científico, a contradição da padronização da norma das relações entre as pessoas e 2) na busca dos direitos sexuais como direitos humanos, marcas de um processo de construção da educação sexual emancipatória.

Cada uma dessas categorias é representada por subcategorias próprias, sendo expressão da primeira: a “normatização do reducionismo biológico com vieses na informação científica” e a “normatização do modelo de relações heteronormativas”. A segunda categoria é expressa, então, pelas seguintes subcategorias: “marcas do direito à educação sexual compreensiva e do direito à informação baseada no conhecimento científico com foco na afetividade e no autoconhecimento sexual”, “marcas do direito ao prazer sexual”, “marcas do direito às escolhas reprodutivas livres e responsáveis”, “marcas do direito à saúde sexual com foco na segurança do corpo sexual” e “marcas do direito à liberdade e à igualdade sexual com foco no respeito à diversidade sexual”.

A primeira subcategoria, relativa à primeira categoria, denominada “normatização do reducionismo biológico com vieses na informação científica”, expressa a padronização biológica a partir de uma única visão de ser humana. Nessa sub-categoria chama-se a atenção para a necessidade de flexibilização ao abordar o corpo na perspectiva do conhecimento científico. É de direito de todo ser humano o acesso à informação científica, segundo a DDSDHU (1999, Melo & Pocovi, 2008), porém é preciso buscar romper com o padrão de normalidade sobre a sexualidade aceito socialmente e que pode esconder as diferenças dessa dimensão humana.

A primeira categoria comporta também a subcategoria da “normatização do modelo de relações heteronormativas”. Nela se questiona a presença ainda dominante, em conteúdos textuais dos livros analisados, do modelo tradicional de família, assim como a abordagem padronizada sobre papéis de gênero e de relações sexuais e o delineamento de um modelo idealizado de figura materna ainda baseado no que Badinter (1985) categorizou como o “mito do amor materno”. Essa produção e reprodução de abordagens heteronormativas encontradas nos livros de educação sexual para a infância – e seu significado e importância na educação da infância – lembra Foucault (2002, p. 45) ao destacar que “[...] todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”.

sexual; 6) Direito à expressão sexual; 7) Direito à livre associação sexual; 8) Direito às escolhas reprodutivas livres e responsáveis; 9) Direito à informação baseada no conhecimento científico; 10) Direito à educação sexual compreensiva e 11) Direito à saúde sexual. (DDSDHU, 1999 apud MELO; POCovi, 2008, p. 44-45).

Diante dessas expressões percebidas nos livros de educação sexual para a infância analisados se destaca a fundamentalidade da reflexão pelos professores da infância na percepção crítica desses conteúdos que reforçam a padronização biológica da sexualidade inquestionável e inflexível e também dos conteúdos heteronormativos presentes nessas obras. Isso para que quando recorrerem a esses dispositivos pedagógicos para um trabalho intencional em educação sexual, estejam instrumentalizados para o desenvolvimento de propostas emancipatórias nessa temática. Profissionais capacitados têm maiores chances de fazer escolhas acertivas, conscientes, também no encaminhamento de reflexões e atividades pedagógicas com seus alunos com base nos conteúdos desses livros. A problemática do trabalho docente na educação sexual da infância não se encerra aí, mas possivelmente a sensibilização dos professores para o uso crítico desses livros é parte importante do processo, ao perceberem essas mensagens ocultas em modelos previamente determinados e seus possíveis efeitos para a construção da sexualidade pelas crianças.

Assim, continuando com a exposição dos dados da pesquisa realizada e com o intuito de fornecer subsídios ao trabalho docente com esses livros, passa-se a considerar então a segunda categoria desvelada a partir da análise de conteúdo do *corpus* da pesquisa, lembrando sua denominação como “na busca dos direitos sexuais como direitos humanos, marcas de um processo de construção da educação sexual emancipatória”. Vale destacar que a DDSDHU foi primordial no desvelamento dos conteúdos dos livros analisados apontando para uma perspectiva emancipatória.

Essa categoria expressa cinco subcategorias, sendo a primeira “marcas do direito à educação sexual compreensiva e do direito à informação baseada no conhecimento científico com foco na afetividade e no autoconhecimento sexual”. Os conteúdos que fundamentam essa subcategoria apresentam a possibilidade do autoconhecimento sexual, valorização e cuidado de si pelas crianças já desde que são bebês e que o processo de educação sexual é de responsabilidade de toda a família (não apenas da mãe, por exemplo), servindo-se de informações científicas que não restringem a sexualidade aos órgãos genitais, métodos contraceptivos e reprodução, mas entendendo a sexualidade como afetividade, comunicação, responsabilidade e prazer. Também alguns conteúdos expressam a sexualidade como dimensão humana inseparável, sendo construída e reconstruída pelas relações sociais.

A segunda subcategoria foi denominada “marcas do direito ao prazer sexual”. Conteúdos dos livros analisados buscavam explicar o prazer sexual vivido pela vida adulta como algo possível de senti-lo homens e mulheres pela relação sexual, sabendo-se conscientes de suas decisões sobre quando e com quem as ter. Porém, alguns conteúdos ultrapassam essa perspectiva e destacam a percepção do prazer como sensação obtida pelo convívio agradável com o outro desde os primórdios da vida de cada um, desconstruindo a perspectiva do prazer sexual como prazer apenas genital. Nesse sentido, reflete a visão do ser como corporeidade – mente e corpo indivisíveis – em construção com os demais sujeitos. Apresenta a legitimidade do autoerotismo pelas crianças, não qualificado como o prazer sentido pela vida adulta, mas um prazer próprio das crianças pelas descobertas obtidas pela exploração e conhecimento do próprio corpo.

A terceira subcategoria apontada como “marcas do direito às escolhas reprodutivas livres e responsáveis” reflete a possibilidade do controle de natalidade mediante o uso de contraceptivos, sendo de responsabilidade do casal em decidir qual o mais adequado para si, assim como exhibe o uso de métodos de

reprodução assistida. Isso representa a afirmação do ser como dono do seu próprio corpo, com responsabilidade e cuidado, inclusive no planejamento familiar.

Na quarta subcategoria “marcas do direito à saúde sexual com foco na segurança do corpo sexual” encontra-se a reflexão sobre o cuidado com o corpo, um trabalho que se inicia desde a infância, buscando a vivência da sexualidade saudável e livre de qualquer exploração ou violência.

Por fim, a quinta subcategoria “marcas do direito à liberdade e à igualdade sexual com foco no respeito à diversidade sexual” se coloca frente à norma heterossexista quando um dos livros analisados apresenta positivamente relações homoafetivas, pois também legítimas já que pretencentes à diversidade que comporta a humanidade.

O que essas subcategorias podem contribuir nos processos de educação sexual intencional da infância está relacionado ao direito do ser no conhecimento de si como ser pleno. Elas destacam o cuidado de si e o respeito com o outro, expressam a diversidade de possibilidades de construção da sexualidade na busca da vivência plena na sexualidade, dimensão de prazer, afeto e desejo.

Reflexões finais

Intenciona-se deixar como reflexão final deste trabalho a sensibilização para o trabalho docente como co-responsável na educação sexual da infância, em projetos intencionais ou não. Além disso, buscou-se sensibilizar para a sexualidade da criança e suas manifestações como expressões em busca do autoconhecimento e conhecimento da sexualidade. Não se pretende com isso dar respostas para a questão de como lidar com as manifestações da sexualidade em sala de aula, mas incitar a reflexão em busca de (possíveis) respostas. Por isso se reitera a importância da reflexão e pesquisa para encontrar as maneiras mais adequadas de se abordar ou responder as necessidades de aprendizagem das crianças sobre sua dimensão sexual, reconhecendo nesses processos o uso de livros de educação sexual intencional para a infância.

Há ainda alguns aspectos a destacar para finalizar, como o reconhecimento dos professores como seres sempre sexuados, em que suas práticas docentes são processos plenos de sexualidade, na construção dessa dimensão humana, intencionalmente ou não. Além disso, o reconhecimento da educação sexual da infância como processo sempre presente na escola e fora dela, em todas as práticas sexuais, pois as práticas humanas são sempre práticas de educação sexual e de construção da sexualidade.

Nesse processo de educação sexual intencional da infância, há que refletir sobre o uso de livros específicos para esse processo, especificamente sobre as mensagens expressas em seus conteúdos, em busca de propostas relacionadas a uma educação sexual emancipatória. Por isso a necessidade da formação de professores também para um trabalho docente emancipatório.

A partir da pesquisa realizada deixa-se algumas questões como sugestão a novas pesquisas, por exemplo: como professores podem trabalhar esses livros com a infância? Que abordagem os professores precisam ter? Que possibilidades esses livros abrem ao trabalho docente e o que os professores podem perceber sobre os conteúdos desses livros específicos?

Cabe destacar que a proposta pedagógica da educação sexual emancipatória está fundamentada em uma perspectiva política de humanização do ser. Conforme Silva (2001, p. 276): “a educação sexual que almejamos será aquela calcada nas conquistas dos movimentos sociais libertadores, na prática de formas igualitárias de representar o homem e sua diversidade sexual e subjetiva, em uma sociedade pautada pela preservação da vida para todos...”

A educação sexual emancipatória é, portanto, a busca pela igualdade e pelo respeito à diversidade humana, sempre sexuada e subjetiva, em vista do bem-estar de todos. É política também porque representa uma intensa mudança ético-econômica, livre de explorações e violências, envolvendo todas as pessoas e grupos na direção dessa educação sexual para a emancipação. Mas, para o respeito ao outro, é necessário primeiramente o conhecimento e valorização de si, e assim compreender também o outro, numa dinâmica entre eu e outro imersos num processo de educação que é sempre sexuado.

Para isso também é imprescindível os seres humanos romper com os mitos e tabus que cercam a sexualidade humana e com os processos de educação sexual ainda envolvidos em preconceitos provenientes das mais diversas instâncias sociais. Nesse sentido, contribui Pereira (2012, p. 200) quando questiona: “[...] enche-nos de curiosidade o fato de que, se os mitos e tabus relativos a sexualidade humana foram socialmente construídos durante a evolução da humanidade, em virtude de uma educação repressora, como os mesmos ainda se mantêm tendo em vista que a construção dos conhecimentos encontra-se muito mais acessível a quase toda a população?”

Há, contudo, um longo caminho a ser percorrido em busca da superação desses mitos e tabus e por isso é importante a mobilização dos professores da educação da infância, incluindo nessa trajetória seu comprometimento consciente e crítico com uma educação sexual emancipatória. Nesse processo, o conhecimento profundo dos Direitos Sexuais por esses/essas profissionais pode contribuir na construção de suas propostas pedagógicas intencionais de educação sexual na perspectiva da emancipação.

Portanto, um projeto pedagógico de educação sexual emancipatória é um projeto que requer o envolvimento de toda comunidade escolar e é um projeto em construção. A sua realização não prescinde do trabalho dos professores. Anterior a isso ainda, é necessário que tenham uma formação inicial e continuada adequada, que os sensibilize para o seu significado político-pedagógico nesse processo de redescoberta e transformação. Nessa trajetória formativa há que se buscar a compreensão desses profissionais sobre a sexualidade como dimensão ontológica, construída e reconstruída dialética, sócio-histórica e culturalmente pelas pessoas.

Referências

Badinter, Elisabeth (1985). *Um amor conquistado: O mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

BARDIN, Laurence (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Figueiró, Mary Neide Damico (2001). *Educação sexual: Retomando uma proposta, um desafio*. 2. ed. Londrina/PR: Ed. UEL.

Foucault, Michel (2002). *A ordem do discurso*. 8. ed. São Paulo: Loyola.

- Foucault, Michel (2007). *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*. 18. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Lajolo, Marisa (2005). *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática.
- Melo, Sonia Maria Martins (2004). *Corpos no espelho: a percepção da corporeidade em professoras*. Campinas: Mercado das letras.
- Melo, Sonia Maria Martins, & Pocovi, Rose (2008). *Educação e Sexualidade*. 2. ed. [Caderno Pedagógico, v.1], Florianópolis: UDESC.
- Nunes, Cesar (2001). *Desvendando a sexualidade*. Campinas: Papyrus.
- Nunes, Cesar (1996). *Filosofia, sexualidade e educação: As relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar*. Tese de doutoramento, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.
- Nunes, Cesar, & Silva, Edna (2006). *A educação sexual da criança: Subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade*. 2. ed. Campinas: Autores Associados.
- Pereira, Graziela Raupp (2012). Mitos e tabus: perspectivas de mudança relacionadas a sexualidade humana. In Reis, Maria Amelia, & Alevato, Hilda (org.). *Nexus & Sexus: Perspectivas instituintes* (pp. 197-208). Rio de Janeiro: FAPERJ.
- Silva, Edna (2001). *Filosofia, Educação e Educação Sexual: Matrizes filosóficas e determinações pedagógicas do pensamento de Freud, Reich e Foucault para a abordagem educacional da sexualidade humana*. Tese de doutoramento, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, Brasil.
- Teixeira, Filomena (2012). Educação em sexualidade em contexto escolar. In Reis, Maria Amelia, & Alevato, Hilda (org.). *Nexus & Sexus: Perspectivas instituintes* (pp. 209-226). Rio de Janeiro: FAPERJ.
- Zilberman, Regina & Magalhães, Ligia (org), (1984). *Literatura Infantil: Autoritarismo e emancipação*. 2. ed. São Paulo: Ática.

Supervisão: Práticas de colaboração e reflexão em contexto de formação inicial de professores – um estudo de caso

Cecília Monteiro¹³⁶

Introdução

“The rules of the world are changing. It is time for the rules of teaching and teachers’ work to change with them.” Andy Hargreaves

O século XXI trouxe grandes mudanças nos setores da sociedade democrática, originadas principalmente pela globalização e pelos meios de comunicação. Essas mudanças refletiram-se na educação, exigindo assim que os sistemas educativos procurem respostas as mais eficazes possíveis “(...) to improve performance in basic skills, and to restore traditional academic standards on a par with or superior to those of competing economies”(Hargreaves, 1994, p.5).

Atualmente, em Portugal, as políticas educativas implementaram mudanças educativas “(...) que requerem um novo perfil de saberes e competências profissionais”¹³⁷, no sentido de promover a eficácia, a inovação pedagógica e o melhoramento da qualidade do ensino e das aprendizagens. Como refere Perrenoud (1999, p. 4), “il est de bon ton, aujourd’hui, de se soucier de l’efficacité, de l’efficience, de la qualité de l’éducation scolaire”. O conceito de qualidade do ensino é polissémico e envolve um conjunto de fatores. Para Ponte, Januário, Ferreira e Cruz (2000),

Um professor que não acompanha o progresso do saber nos seus domínios de ensino, que não procura conhecer os meios didáticos à sua disposição, que não desenvolve as suas competências profissionais, organizacionais e pessoais, dificilmente pode realizar um ensino de qualidade ou dar um contributo positivo à comunidade educativa onde se insere (p.6).

Efetivamente, é visível a influência que as atuais mudanças sociais estão a ter na sociedade, na educação e nas escolas. Neste contexto, passou a exigir-se mais aos atores educativos, nomeadamente aos professores. Como sublinha Day, “continuing calls for raising standards of student learning and achievement have now focused national policies upon the quality of teachers and their teaching in classrooms”(1999, p.62).

É nesta perspetiva que a formação de professores e mais especificamente a supervisão constitui uma questão prioritária e de grande pertinência em toda a problemática educativa. Segundo Alarcão e Roldão (2008, p. 56), “a relevância do processo supervisivo é muito grande e quase unanimemente **reconhecida**. A Supervisão tem um papel securizante. É mesmo considerada fulcral no processo de formação”. A sua importância no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, no âmbito da formação inicial de professores, é realçada no documento de trabalho do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas sobre a formação de professores no Portugal de Hoje:

¹³⁶ Universidade Portucalense

¹³⁷ (Alarcão, I., Freitas, Ponte, Alarcão, J., Tavares, 1997, p.2)

A formação de um professor está longe de acabar na formação inicial, sendo esta, no entanto, uma etapa fundamental porque perspectiva e orienta muito do percurso posterior. Tal só será possível se a formação inicial do professor for suportada por uma sólida formação ética, cultural, pessoal e social (Ponte, Januário, Ferreira & Cruz, 2000, p.13).

De facto, como afirma Nóvoa (1992, p.9), não é possível existir “ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. Neste contexto, a mais recente legislação do Ministério da Educação, o Decreto-Lei nº220/2009 de 8 de Setembro vai no sentido de dar resposta a estes desafios:

O desafio da qualificação dos Portugueses exige um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores.

Deste modo, a supervisão, no âmbito da formação inicial, tem um papel relevante na formação profissional dos futuros professores. Torna-se, então, evidente a necessidade de desenvolver novas competências nos professores para responderem aos novos desafios da escola e à complexidade das suas funções.

Perante este cenário questiona-se: que tipo de professores deverá a formação inicial de professores formar para fazer face à complexidade e às alterações sentidas pela sociedade atual? Perrenoud (1999) sublinha que a formação de professores tem de acentuar três aspetos fundamentais: a prática reflexiva, a inovação e a cooperação. A formação deverá, então, inculcar aos futuros professores “ferramentas”, como saberes-fazer, a autoanálise e a experimentação, que favoreçam o seu desenvolvimento pessoal e profissional “(...) de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades” (Delors, 1996, p.162).

Também o Ordenamento Jurídico da Formação de Professores (1989) indica que a formação inicial de professores tem como um dos principais objetivos “a formação pessoal e social dos futuros docentes, favorecendo a adopção de atitudes de reflexão, autonomia, cooperação e participação (...) (art.7º).

Nesta perspetiva, torna-se imperativo uma formação inicial de professores que promova o trabalho colaborativo e a reflexão, não só para o desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores, como para a melhoria das aprendizagens e da qualidade do ensino. Como referem Alarcão e Roldão, “(...) tal como a docência, também a actividade supervisiva não pode ser uma ‘ilha isolada’” (2008, p.60).

Dessas constatações nasceu o problema que se propõe investigar: **“De que modo a formação inicial de professores desenvolve competências para a colaboração e reflexão?”**

Neste sentido, formulamos três objetivos principais, que são no fundo as questões de pesquisa deste estudo de caso:

1. Analisar e interpretar práticas de colaboração e de reflexão e o modo como estas se concretizam e evoluem dentro de um núcleo de estágio.
2. Verificar em que medida o trabalho colaborativo e a reflexão, entre os vários atores do núcleo do estágio pedagógico, poderão tornar-se recursos importantes no desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores e das suas práticas pedagógicas.

3. Analisar se os portfólios reflexivos, em contexto de estágio pedagógico, poderão ser instrumentos valiosos no desenvolvimento pessoal e profissional dos mesmos.

Os paradigmas da colaboração e da reflexão implicam uma nova forma de perspetivar o processo supervisoivo, assim como a redefinição do papel do supervisor. De facto, este processo pressupõe um trabalho colaborativo e reflexivo entre os supervisores e os professores estagiários, num esforço conjunto de compreender e encontrar soluções e estratégias para situações complexas do ensino e para a melhoria da sua qualidade.

Exploramos, de seguida, sucintamente estes dois paradigmas:

a) O paradigma da colaboração:

“Schools are hurting. Working together has never been more needed. Collaboration is an automatically attractive concept” (Fullan & Hargreaves, 1991, p.66).

Apesar das suas inúmeras vantagens, a colaboração aberta e colegial, a observação mútua e o profissionalismo interativo ainda não fazem parte integrante do trabalho da maioria dos professores. Como constatam Fullan e Hargreaves (1991), “the changes involved in moving toward effective collaboration are deep and complex”(p.66).

Desde já, convém definir o conceito de colaboração. Para Boavida e Ponte (2000),

(...) o simples facto de diversas pessoas trabalharem em conjunto não significa que se esteja, necessariamente, perante uma situação de colaboração. (...) a utilização do termo colaboração é adequada nos casos em que os diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objectivos que a todos beneficiem (p.45).

Segundo Wagner (1997), “(...) a colaboração representa uma forma particular de cooperação que envolve trabalho conjuntamente realizado de modo a que os actores envolvidos aprofundem mutuamente o seu conhecimento”(citado por Boavida & Ponte, 2002, p.4).

De uma forma geral, o trabalho colaborativo, segundo resultados de diversos estudos, tem-se revelado uma estratégia importante para a produção de práticas educativas eficazes, para a qualidade do ensino e consequentemente para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Na opinião de Hargreaves (1994) “(...) collaboration and collegiality are pivotal to orthodoxies of change” (p.186).

Para Boavida e Ponte (2002),

(...) a colaboração constitui uma estratégia fundamental para lidar com problemas que se afiguram demasiado pesados para serem enfrentados em termos puramente individuais. É o caso da investigação sobre a prática, que coloca dificuldades suficientemente sérias para justificar a adopção de estratégias de trabalho colaborativo (p.43).

Convém, no entanto, referir que apesar dos benefícios da colaboração, esta não é um processo fácil. De facto, segundo alguns autores, para que o processo da colaboração decorra nas melhores condições é importante criar um ambiente onde exista “mutualidade” (objetivos comuns, onde todos os atores beneficiam

com o trabalho conjunto), “negociação” (de objetivos, métodos de trabalho, prioridades), “confiança” (empatia, respeito e apoio) e “diálogo” (respeito pelas opiniões e ideias diferentes) entre o professor estagiário e o supervisor. Como é referido por Day (1999), “(...) a colaboração envolve negociação cuidadosa, tomada conjunta de decisões, comunicação efectiva e aprendizagem mútua num empreendimento que se foca na promoção do diálogo profissional”(citado por Boavida & Ponte, 2002, p. 46).

Neste contexto, a intervenção do supervisor não se situa tanto ao nível da transmissão de um conjunto de conhecimentos, mas de ajuda mútua onde todos os atores da supervisão aprendem.

b) O paradigma da reflexão:

“La formation à une pratique réflexive n’est pas le seul atout, mais c’est une condition nécessaire”(Perrenoud, 1998, p.7).

Na última década, os termos ensino reflexivo e prático reflexivo “(...) tornaram-se *slogans* da reforma do ensino e da formação de professores por todo o mundo”(zeichner, 1993, p.15).

“Dewey definiu a acção reflexiva como sendo uma acção que implica uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz” (citado por Zeichner, 1993, p.18).

Alguns estudos empíricos revelaram a eficácia das práticas reflexivas “(...) in achieving the desired objectives of a particular reflective approach”(Cornford, 2002, p. 221).

Efetivamente, a reflexão é considerada por diversos autores, entre eles Dewey (1933), Schön (1983), Zeichner (1993) e Day (1999), uma estratégia que tem uma enorme importância no desenvolvimento pessoal e profissional do professor, pois desenvolve nele a capacidade de investigar e experimentar na prática. Nesta perspectiva, o “cenário” reflexivo pretende levar os professores a refletirem sobre as suas próprias práticas pedagógicas de forma a poderem alterá-las com o objetivo de melhorar o processo ensino-aprendizagem. Este processo visa precisamente preparar os professores para a autonomia, permitindo a evolução não só do professor, mas também das aprendizagens dos seus alunos.

Para Schön (1983), na prática docente existem situações conflituantes que a aplicação de técnicas convencionais não resolve os problemas. Para ele, os professores que refletem em acção (no momento da acção), sobre a acção (momento posterior à própria acção) e sobre a reflexão na acção (prática investigativa) estão envolvidos num processo investigativo com o objetivo de melhorar a sua prática pedagógica e o seu ensino. Neste sentido, o professor é visto como um profissional crítico da sua acção, autónomo, um investigador que não se rege somente pelas “fórmulas” convencionais aprendidas na escola, construindo assim novos saberes profissionais através da sua prática/acção.

Convém, no entanto, sublinhar que para que o processo da reflexão decorra nas melhores condições, cabe ao professor ajudar os futuros professores a refletir, questionando-se sobre as suas práticas pedagógicas e a qualidade do seu ensino. Por outro lado, é importante realçar que segundo Alarcão e Roldão (2008) a reflexão apresenta-se como uma estratégia de grande potencial formativo quando “(...)) é de natureza

colaborativa e colegial, e incide sobre a actividade investigativa, a resolução de problemas, a análise de situações educativas e as interacções em contextos diversificados” (p.30).

Além disso é também necessário que os futuros professores tenham em consideração três atitudes que, segundo Dewey (1933), contribuem para o desenvolvimento do “pensamento reflexivo”: *open-mindedness* (para considerar novos problemas e assumir novas ideias), *wholeheartedness* (envolvimento interessado e entusiasmo genuíno), e *responsibility* (analisar e enfrentar as consequências de determinada ação).

Nesta vertente, os portfólios dos professores estagiários são também instrumentos importantes a serem levados em conta na formação docente, uma vez que são uma narração da análise da prática pedagógica e “(...) constituyen recursos valiosos de “investigación- acción” capaces de instaurar el círculo de la mejora de nuestra actividad como profesores”(Zabalza, 2004, p.31).

Efetivamente, o ato da escrita assume-se como uma “ferramenta” importante no processo da reflexão por parte dos futuros professores, uma vez que facilita a organização e estruturação das suas ideias e dos seus pensamentos. Desta forma, as reflexões escritas estão disponíveis para a revisão dos próprios professores e de outros atores educativos.

Breve descrição das opções metodológicas

A questão e os objetivos deste estudo correspondem à definição de um estudo de caso qualitativo e do método descritivo, uma vez que o estudo incidiu numa comunidade escolar, mais concretamente nos seminários na escola de um núcleo de estágio pedagógico de francês, sendo possível identificar algumas características principais mencionadas por Bogdan e Biklen (1994).

Assim, e muito sumariamente, o estudo ocorreu numa escola secundária no centro do país durante o ano letivo de 2012/2013, mais precisamente entre os meses de novembro e maio. Utilizámos como principais técnicas de recolha de dados:

- a observação não-participante (seminários)
- a entrevista semiestruturada
- a análise de documentos (diários reflexivos)

Para tratamento dos dados recolhidos no trabalho de campo recorreremos à análise de conteúdo.

Caracterização dos participantes

Os participantes deste estudo de caso consistem num núcleo de estágio pedagógico de francês, da formação inicial de professores, constituído por uma supervisora e uma estagiária, aluna inscrita no segundo e último ano do Mestrado em ensino da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. O modelo de estágio em que se insere encontra-se regulado pela Portaria nº1097/2005, de 21 de Outubro.

Apresentação dos resultados

No final da investigação, atendendo aos objetivos do estudo e à revisão da literatura fizemos uma leitura exploratória de todos os documentos com cruzamento de informação por forma a encontrar semelhanças e diferenças no que concerne a palavras, expressões ou até a padrões de ideias e comportamentos. Como defende Esteves (2006),

Antes de se proceder à definição de categorias, (...) se deve fazer uma leitura flutuante do material, ou de grande parte dele, de modo a que “o investigador se aproprie da natureza dos discursos recolhidos e dos sentidos gerais neles contidos a fim de começar a idealizar o sistema de categorias que vai usar no tratamento (citado por Morgado (2012, p.110).

Em segundo lugar, procedemos à identificação das categorias e subcategorias, representadas no quadro 1:

Quadro 1 – Definição de Categorias e Subcategorias

Categorias	Subcategorias
Conceção da supervisão	<ul style="list-style-type: none">• Papel da supervisora• Perfil da supervisora
Relações supervísivas	<ul style="list-style-type: none">• Competências relacionais• Clima afetivo
Colaboração entre supervisora e estagiária	<ul style="list-style-type: none">• Hierarquia• Participação da supervisora• Participação da estagiária
Estratégias de reflexão	<ul style="list-style-type: none">• Na ação• Sobre a ação
Pedagogia da autonomia	<ul style="list-style-type: none">• Competências intelectuais• Segurança de atitudes no plano socio-afetivo
Diários reflexivos	<ul style="list-style-type: none">• Pós-ação

No quadro 2 estão representados os códigos relativos às citações dos participantes deste estudo:

Quadro 2 – Código das citações dos participantes

Código das citações dos participantes

S1- Supervisora de francês

E1- Estagiária de francês

Apresentamos, de seguida, alguns dados preliminares deste estudo:

1. Conceção da supervisão

A partir da análise dos dados constatámos que tanto para a S1 como para a E1 o conceito de supervisão aproxima-se mais da noção de *Desenvolvimento Pessoal e Profissional*, na qual se baseia “no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma activa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão” (Marcelo, 2009, p.10). Os termos mais usados por ambas nas entrevistas foram: “orientar”, “partilhar”, “um outro olhar”, “outra opinião”, “dicas”, “trabalhar em conjunto”, “iniciativa”, “trabalho colaborativo”, “fazer reflexões”, “sugestões”, “troca de experiências”.

Além disso, poder-se-á dizer, também, que para ambas a supervisão é pensada “não já numa perspectiva individualista e limitada ao interior da sala de aula, mas como um corpo de profissionais colectivamente empenhados no desenvolvimento e na qualidade da educação que se pratica na escola”(Alarcão & Tavares, p.131):

A supervisão permite também que ele aprenda, entre outras coisas, porque já deve ser uma coisa inerente à pessoa, a relacionar-se com todos os elementos da comunidade educativa e é muito importante a nível das relações interpessoais também (S1, anexo 2).

Eu só me poderia sentir completamente integrada se estivesse integrada em todas as vertentes, tanto com colegas, com funcionários, com alunos, etc (E1, anexo 3).

Por outro lado, verificámos que ambas reconhecem a importância da vertente pessoal e emocional no processo da supervisão e que esta não se reduz apenas a uma orientação técnica. De facto, quanto às características do supervisor, ambas valorizam não só competências técnicas, como também competências de ordem ética que são apontadas como imprescindíveis para o desenvolvimento pessoal e profissional:

O supervisor deve ser uma pessoa que informa, que dá orientações, como pessoa tem que ser flexível, compreensivo e exigente. Ser frontal, criticar construtivamente e reconhecer os seus próprios erros, porque é muito importante (S1, anexo 2).

Eu acho que um supervisor deve ter experiência, não no sentido da supervisão, mas enquanto docente. E depois na questão humana deve ser uma pessoa com quem seja fácil de trabalhar, flexível, mas exigente e compreensiva, porque se não houvesse compreensão na receção mais atrasada do material, teria sido muito complicado para mim finalizar o estágio (E1, anexo 3).

Essa percepção vai ao encontro de Nóvoa (1992), quando refere que “nos últimos vinte anos (décadas de 60/70) a profissão docente foi sendo reduzida a um conjunto de competências técnicas, esvaziada da sua

dimensão pessoal, impondo-se paralelamente uma “separação entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional” (citado por Alarcão, 1996, p.68).

Quanto aos “estilos supervisivos”, defendidos por Glickman (1985), poder-se-á dizer que a S1 apresenta características colaborativas, especialmente na discussão da planificação das aulas da E1, apesar de apresentar também características diretivas. Julgo ser importante sublinhar que, sendo a avaliação uma tarefa indissociável do processo da supervisão, parece justificar-se o recurso ao estilo diretivo.

2. Relações supervisivas

Constatámos que a tanto a S1 como a E1 conferem à relação interpessoal um papel fundamental no processo da supervisão. A valorização dessa componente parece advir do facto de ambas entenderem que apenas um ambiente afetivo positivo facilita um bom trabalho e possibilita um envolvimento real e comprometido dos atores envolvidos. Esta ideia é reforçada pela S1 ao afirmar “se houver um mau ambiente, uma má relação, não dá” (anexo 2).

Neste quadro ambas sublinham a importância de uma relação onde exista um “bom relacionamento”, “respeito mútuo” e “cordialidade” envoltos numa atmosfera de entajuda e envolvimento partilhado.

É importante uma ótima relação, no mínimo deve ser uma relação cordial, onde exista o respeito mútuo logicamente, porque se havendo um bom relacionamento entre supervisora e professor estagiário, o trabalho vai ser muito mais positivo. Se houver um mau ambiente, uma má relação... Meu Deus. Não dá (S1, anexo 2).

Eu acho que a relação deve ser harmoniosa. Deve criar-se um laço de proximidade, mas de respeito também, porque isso facilita muito o trabalho (E1, anexo3).

Subjacente a ambos os discursos parece estar a convicção de que a boa relação, a cordialidade e o respeito são fatores primordiais para que ambas se sintam à vontade para desenvolverem um trabalho positivo, permitindo assim uma relação de partilha, de entajuda e troca de ideias. Estas competências de cariz relacionais parecem também ser fundamentais para o desenvolvimento pessoal e profissional de ambas.

Esta perceção vai ao encontro de Alarcão e Tavares (2003) quando salientam que “para que o processo da supervisão se desenrole nas melhores condições é necessário criar um clima favorável, uma atmosfera afectivo-relacional e cultural positiva, de entajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, colaborativa e solidária entre o supervisor e o professor” (p.61).

Por outro lado, poder-se-á dizer que a S1, ao solicitar à E1 que a trate por “tu”, parece querer promover uma relação mais espontânea, confiante e empática para que a E1 se sinta à vontade para se envolver pessoalmente no processo de um modo realista e criativo. Também a E1 parece partilhar essa opinião ao afirmar:

Qualquer uma delas me pediu para tratá-las por tu. Isso obviamente dispensa logo uma determinada barreira, não é? Cria uma proximidade, mas nem com uma nem com outra nenhuma delas deixou de ter o grau de exigência para comigo (E1, anexo 3).

Esta ideia é corroborada por Alarcão e Tavares (2003) ao defenderem que “é sabido que o supervisor tem um papel importante, embora de modo algum único, no estabelecimento de um clima afectivo-relacional facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem do formando”(p.72).

Além disso, verificámos que, tanto para a S1 como para a E1, a importância das relações interpessoais no processo superviso não se restringem apenas a supervisor e estagiário, mas a toda a comunidade escolar:

É muito importante. Se não houver uma boa relação entre estagiário e supervisor, ou com alunos, todo o trabalho está posto em causa. Assim como com os colegas de profissão. Se não houver uma relação de cordialidade, etc, nada tem resultados positivos (S1, anexo 2).

Com os alunos também, porque para já facilita o nosso trabalho, se nós criarmos uma empatia com os alunos. Portanto, é hiper fundamental. Com os colegas e funcionários também, porque eu só me poderia sentir completamente integrada se estivesse integrada em todas as vertentes (E1, anexo 3).

3. Colaboração entre S1 e E1

Parece-nos importante referir que ambas apresentaram algumas dificuldades em definir o conceito de colaboração:

É um trabalho em equipa, refletir sobre os assuntos pedagógicos, também sobre as atividades, sobre o trabalho desenvolvido (S1, anexo 2).

Eu penso que isso será aquilo que se deve entender de uma supervisão. A orientadora deve colaborar comigo e deve ajudar-me a refletir sobre a planificação das aulas, sobre a execução e depois sobre todo o restante processo inerente (E1, anexo 3).

Constatámos que a importância dada à relação interpessoal por parte da S1 parece também refletir uma preocupação em atenuar o seu estatuto e poder, que lhe é conferida pelo seu papel de supervisora, entre ambas. Dizemos atenuar, porque ela deixa claro a existência da diferença de estatuto ao referir “ posso dar a nossa própria experiência, penso que não havendo propriamente uma amizade, logicamente”(S1, anexo 2).

Essa ideia é corroborada por Hookey, Neal e Donohue (1997) ao defenderem que numa relação colaborativa é importante “to make the existence of the hierarchy explicit. If an equitable collaboration is to occur, the relationship between researcher and teacher must be examined in order to unpack complexities, including differences in goals, expectations and social status” (p.10).

Poder-se-á dizer que isso pressupõe a possibilidade de ambas intervirem no processo numa base de igualdade, onde se valoriza a partilha de conhecimentos e a procura de soluções para a melhoria do ensino, privilegiando uma perspectiva colaborativa, a qual coloca o supervisor e o estagiário numa atitude semelhante à de colegas.

Os dados recolhidos permitem, pois, afirmar que a relação cordial e empática entre a S1 e E1 surgem como aspetos centrais na promoção de um trabalho colaborativo. Além disso, os seminários emergem como espaços primordiais para a promoção da colaboração.

Verificámos, também, que o trabalho colaborativo entre ambas surge relacionado apenas com a discussão da planificação das aulas assistidas e das atividades extracurriculares. A colaboração parece ser mais evidente nos momentos de maior discussão aquando da existência de dúvidas, de problematização e questionamento de práticas pedagógicas.

Além disso, constatámos que na interação a iniciativa e negociação surgem quase sempre por parte de ambas, apesar de a S1 deter claramente o discurso nos seminários observados, o que terá a ver certamente com o seu estatuto de supervisora.

Por outro lado, também constatámos que apesar de a S1 referir sempre o “nós” nos seminários, que implica um trabalho colaborativo segundo Alarcão e Tavares (2003), a verdade é que acaba sempre por haver alguma diretividade no seu discurso, que acaba por influenciar, por vezes, a E1 nas suas decisões:

“Se fosse eu trabalhava o conto através do vídeo”

“Eu não faria em suporte papel, faria tudo em suporte eletrónico” (S1, anexo 4).

No geral, os dados recolhidos apontam que ambas reconhecem e valorizam o potencial da colaboração no seu trabalho para o desenvolvimento profissional. Além disso, a E1 ressalva a necessidade de se criarem hábitos de colaboração desde a formação inicial de professores:

Se nós desde o estágio ganharmos esta iniciativa de partilha, de trabalhar em conjunto só temos a ganhar. Tem que haver vontade de querer alterar as coisas (E1, anexo 3).

4- Estratégias de reflexão

Verificámos que a E1 valoriza a reflexão sobre a prática como metodologia empregue na sua formação, uma vez que ela permite alterar as práticas pedagógicas e assim melhorar o processo ensino-aprendizagem:

Eu acho que é importante. Se eu não refletir sobre a forma como estou a realizar as coisas, o estágio não faz sentido. Quer dizer, eu não tenho ideia nenhuma de como é que estou a atuar. Tenho ideia pessoal, mas não quer dizer que seja a correta. Nós termos outro olhar sobre as coisas é diferente (E1, anexo 3).

Esta perceção vai ao encontro de alguns autores, entre eles Dewey (1933) e Schön (1983) que referem que a reflexão tem uma enorme importância no desenvolvimento pessoal e profissional do professor, pois desenvolve nele a capacidade de investigar e experimentar na prática.

Também constatámos que nos seminários observados a reflexão surge mais relacionada com a fase da pós-observação e é feita de forma individual. A E1 faz uma reflexão sobre a ação da sua prática pedagógica e seguidamente a S1 faz o seu comentário.

Parece-nos pertinente referir que era necessária uma reflexão mais conjunta e não individualista. Como defendem Alarcão e Roldão (2008), a reflexão apresenta-se como uma estratégia de grande potencial formativo quando “(...) é de natureza colaborativa e colegial(...)” (p.30).

5- Pedagogia da autonomia

Poder-se-á afirmar que o percurso para a autonomia da E1 parece surgir da sua iniciativa, do seu sentido crítico e reflexivo e, por outro lado, das sugestões, reforço positivo e críticas construtivas da S1. Nas palavras da última:

A estagiária vai adquirindo autonomia com orientações constantes, se eu lhe dou uma sugestão e ela altera, porque acha que realmente assim está melhor. Na aula seguinte, na atividade seguinte se esse problema foi ultrapassado, houve evolução (S1, anexo 2).

A evolução da E1, ao longo do ano letivo, advém do facto de ela experimentar várias atividades e estratégias nas planificações das suas aulas, questionando e problematizando a prática pedagógica.

No entanto, verificámos a tendência da E1 de depender quase sempre da opinião da S1 no que toca a tomadas de decisões, ao afirmar por exemplo:

“O que é que tu achas?”

“Dá-me a tua opinião”. (anexo 5)

Parece-nos importante sublinhar que esse fator reduz a E1 a um mero objeto de formação, em vez de sujeito do seu desenvolvimento pessoal e profissional. Isso vai ao encontro de Alarcão e Tavares (2003) ao afirmarem que “os professores estagiários no início da carreira preferem, que se lhes diga o que devem fazer pela simples razão de que se sentem fora, perdidos, novatos (...) (p.78).

Por outro lado, verificámos a tendência por parte da S1 de responsabilizar a E1 pelas suas ações:

“Eu não vou dizer nada, porque se a aula correr mal, depois a culpa é minha”.

“Agora vamos ao tempo. Vê lá se consegues fazer”.

“Mas tu é que tens de saber” (anexo 4).

Numa pedagogia de autonomia, sendo o supervisor um facilitador do processo ensino-aprendizagem, muitas das decisões terão que ser tomadas pelo estagiário para que este construa o seu saber através de um processo que passa pela segurança e confiança de atitudes no plano socioafetivo. O saber construído, (não transmitido), a iniciativa e a responsabilidade na aprendizagem são fatores imprescindíveis no percurso para a autonomia.

Além disso, a E1, quando questionada se já se considerava autónoma no final do estágio, ressalva a ideia de que o percurso para a autonomia pedagógica é um trabalho que é feito ao longo da vida:

Não, evidentemente que não devo, com certeza, ter corrigido todas as minhas imperfeições, mas penso que é um trabalho contínuo. Tem que ter experiência e a vida docente acho que passa muito por aí (E1, anexo 3).

Esta percepção vai ao encontro de Zeichner (1993), ao afirmar que “a supervisão deverá colocar o professor no limiar da carreira, entendida como um processo de autoformação que se pretende contínuo” (citado por Alarcão, 1996, p.91).

6. Diários reflexivos

Os dados recolhidos apontam que tanto a E1 como a S1 reconhecem nos diários de reflexão uma estratégia importante para a melhoria da prática pedagógica:

Acho que sim, que me ajudaram. São importantes em termos de correção de erros, porque pode-se sempre melhorar ..., se tiveste ponto positivo, então vou continuar, se tiveste ponto negativo tenho que repensar e criar uma estratégia para não voltar a repetir. Também o facto de estar escrito e rever ajuda-te posteriormente (E1, anexo 3).

São importantes para que posteriormente a professora estagiária possa ver e recordar o que fez e se provavelmente, se voltasse atrás, faria diferente. Existe ali uma reflexão a ser feita (S1, anexo 2).

Ambas apontam o processo da escrita como uma “ferramenta” importante no processo da reflexão, uma vez que há uma implicação cognitiva significativa que pode levar o professor a aprender com a sua própria narração, facilitando a organização e estruturação das suas ideias e dos seus pensamentos. Uma ideia corroborada por Zabalza (2004) ao afirmar que:

El propio hecho de escribir sobre la propia práctica lleva al profesor a aprender a través de su narración. La descripción se ve continuamente desbordada por planteamientos reflexivos sobre los porqués y las estructuras de racionalidad y justificación que fundamentan los hechos narrados (p.48).

Por fim, constatámos que no diário reflexivo da E1, a reflexão surge quase sempre relacionada com as suas aulas assistidas.

Considerações finais:

O enquadramento da investigação num referencial teórico sustentado pelos paradigmas da colaboração e da reflexão foram fundamentais na identificação, análise e interpretação das questões que problematizámos.

Os seminários na escola aparecem como um potencial espaço para a prática colaborativa e reflexiva e consequentemente do desenvolvimento pessoal e profissional. O ciclo da supervisão, nomeadamente as fases da pré-observação e da pós-observação, criam oportunidades de práticas de colaboração, reflexão e questionamento entre a professora estagiária e a supervisora através da problematização emergente das aulas assistidas, da planificação das aulas e das atividades extracurriculares.

O estudo demonstra a importância das relações interpessoais no processo da supervisão para a promoção da colaboração e reflexão. Além disso, podemos constatar que a sua importância não se limita apenas aos atores do núcleo do estágio pedagógico, mas a toda a comunidade escolar.

O trabalho colaborativo aparece como uma estratégia enriquecedora do desenvolvimento pessoal e profissional e da qualidade do ensino.

Por outro lado, uma abordagem reflexiva pode efetivamente assumir um papel muito importante na formação inicial de professores, nomeadamente ao contribuir para o desenvolvimento da capacidade de reflexão, assim como criar uma visão do professor como um ator ativo e crítico. O “aprender a fazer fazendo” torna-se o processo pelo qual o professor se forma, sem no entanto ficar reduzido a uma imitação pura e simples da prática.

Os diários reflexivos são igualmente um potencial formativo elevado no desenvolvimento de práticas de reflexão. Têm uma função não apenas documental, mas também indagatória. O processo da escrita é em si mesmo um processo reflexivo que ajuda a compreender a ação.

Por fim, urge criar hábitos de colaboração e reflexão conjunta desde a formação inicial de professores para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. De facto, toda a atividade docente deveria funcionar assim. Era vantajoso haver um maior envolvimento dos docentes em formação, numa perspetiva construtiva no sentido de aperfeiçoar a prática pedagógica.

Para concluir, parece-nos pertinente afirmar que torna-se urgente que os docentes tomem consciência de que o processo de formação de professores no desenvolvimento pessoal e profissional não acontece somente no ano de estágio. Este é antes uma etapa fundamental que se prolonga pela vida toda. O processo de formação tem de ser encarado como um processo contínuo e inacabado de aprendizagem e desenvolvimento, havendo a necessidade de se manter sempre atualizado.

Referências Bibliográficas

Alarcão, Isabel (org.) (1996). Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora.

Alarcão, Isabel, Freitas, Cândido, Ponte, João Pedro, Alarcão, Jorge, & Tavares, Maria José (1997). A formação de professores no Portugal de hoje. (Documento de um grupo de trabalho do CRUP Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas), pp.1-20.

Alarcão, Isabel, & Tavares, José (2003). Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. (2ªed.) Coimbra: Livraria Almedina.

Alarcão, Isabel & Roldão, Maria do Céu (2008). Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. Mangualde: Edições Pedagogo.

Alarcão, Isabel (2009). Formação e supervisão de professores: Uma nova abrangência. In Sísifo / Revista de Ciências da Educação n.º 8 · jan/abr, pp.119-127.

Boavida, Ana Maria, & Ponte, João Pedro (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), Reflectir e investigar sobre a prática profissional. (pp. 43-55). Lisboa: APM.

Bogdan, Robert, & Biklen, Sari (1994). Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

- Cornford, Ian R. (2002). Reflective teaching: Empirical research findings and some implications for teacher education. *Journal of Vocational Education and Training*. Vol. 54, nº2, pp.219-236.
- Day, Christopher (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer.
- Delors, Jacques (coord.) (1996). *Educação, um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Dewey, John (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process (Revised edn.)*. Boston: D. C. Heath.
- Ellis, Nancy (1990). Collaborative interaction for improvement of teaching. *Teaching and teacher education*. Vol. 6, nº3, pp.267-276.
- Flores, Maria Assunção, & Veiga Simão, Ana Margarida (2009) (orgs.) *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. Contextos e perspetivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, Júlia (org.) (2002). *A supervisão na formação de professores (Vols I e II)*. Porto: Porto Editora.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Fullan, Michael, & Hargreaves, Andy (1991). *What's worth fighting for in your school?* New York: Teachers College press: Toronto, Ontario: Ontario Public Schools Teachers Federation.
- Garcia, Carlos (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, Andy (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassel.
- Hookey, M, Neal, S., & Donohue, Z. (1997). *Negotiating collaboration for professional growth: A case of consultation*. New York, NY: State University of New York Press.
- Marcelo, Carlos (2009). *Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro*. In *Sísifo / Revista de Ciências da Educação* n.º 8. jan/abr, pp.7-22.
- Morgado, José Carlos (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Coleção: Formare – Guias práticos. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Nóvoa, António (1992). *Formação de professores e profissão docente*. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua profissão*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, Philippe (1998). [Savoir réfléchir sur sa pratique, objectif central de la formation des enseignants?](#) Paris : ESF. pp.1-25
- Perrenoud, Philippe (1999). [Former les enseignants dans des contextes sociaux mouvants : pratique réflexive et implication critique](#). Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. pp.1-24.
- Ponte, João Pedro (1998). *Da formação ao desenvolvimento profissional*. In *Actas do ProfMat 98*. Lisboa: APM, pp.1-16

Ponte, João Pedro, Januário, Carlos, Ferreira, Isabel, & Cruz, Isabel (2000). Por uma formação inicial de professores de qualidade. Documento de um grupo de trabalho do CRUP Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, pp.1-21.

Ponte, João Pedro (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), Reflectir e investigar sobre a prática profissional (pp. 5-28). Lisboa: APM.

Sá-Chaves, Idália (org.) (2005). Os “portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro – Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos. Porto: Porto Editora.

Schön, Donald (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books.

Schön, Donald (1987). Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass.

Zabalza, Miguel Ángel (2004). Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

Zeichner, Kenneth (1993). A Formação reflexiva de professores: Ideias e práticas. Lisboa: Educa.

Referências a Documentos Legislativos

Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro. Diário da República, nº 38, I Série - Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 220/2009 de 8 de Setembro. Diário da República, nº 174, I Série - Ministério da Educação. Lisboa.

Portaria nº 1097/2005 de 21 de Outubro. Diário da República, nº 203, I Série – B -Ministério da Educação. Lisboa.

Visita técnica: Uma estratégia pedagógica para incentivar a reflexividade de docentes no Ensino Superior

Andréia Santana de Carvalho, Marcelo Souza Rodrigues, Simone David¹³⁸

Resumo

Este trabalho visa socializar os resultados de uma pesquisa que aborda o labor didático desenvolvido no Ensino Superior por participantes do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas no Currículo da Educação Profissional de Nível Médio, em uma faculdade estadual brasileira. O referido programa procura suprir a falta de professores licenciados nas escolas estaduais técnicas do Estado de São Paulo. Especificamente nesta pesquisa, procuramos disseminar os resultados de uma investigação pedagógica desenvolvida na formação inicial de professores enfatizando o seguinte recorte: a reflexividade tecida a partir de uma visita técnica. Cabe ressaltar que no ano letivo de 2012, os participantes do referido programa fizeram uma visita técnica à Escola Técnica Estadual Engenheiro Agrônomo Narciso de Medeiros, localizada na cidade de Iguape-São Paulo, para que pudessem conhecer e refletir sobre a realidade de uma escola técnica agrícola. A partir de uma curiosidade epistemológica, decidimos coletar depoimentos de doze (12) participantes do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas no Currículo da Educação Profissional de Nível Médio, do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, na Faculdade de Tecnologia Rubens Lara, no município de Santos-São Paulo, para compreender as acepções que apresentavam sobre a visita técnica planejada, desenvolvida e avaliada em 2012. Para analisar os dados coletados, utilizamos o referencial teórico de Freire (2010), pois valoriza a autonomia do sujeito em expressar a sua percepção, em questionar os pressupostos estabelecidos, possibilitando novas interpretações e construindo outras perspectivas acerca de uma realidade, que implicarão em uma postura profissional mais reflexiva. A autenticidade desta pesquisa reside em refletir sobre a visita técnica, concedendo uma visibilidade ao tema aqui analisado e inovando as práxis educativas no Ensino Superior. Por se tratar de um tema escasso na literatura acadêmica da graduação, depreendemos que o referido conteúdo requer uma maior solicitude dos pesquisadores, visto que precisamos de professores reflexivos, inovadores, éticos, líderes, empreendedores, flexíveis, resilientes, motivados, autônomos, participativos, responsáveis, que construam um *know-how* e uma concepção sistêmica, valorizando a pluralidade cultural. Os dados analisados evidenciam a relevância de compreender a visita técnica para vislumbrar a reflexividade na formação inicial de professores no Ensino Superior.

Palavras-chave: Visita técnica; Reflexividade; Formação inicial de docentes.

Introdução e objetivos

Os inúmeros desafios curriculares da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) estão intrinsecamente relacionados com as mudanças sociais, políticas, econômicas, tecnológicas, epistemológicas do mundo pós-moderno.

¹³⁸ Faculdade de Tecnologia Rubens Lara – Baixada Santista

A preparação de professores se reveste de algumas características específicas, pois a docência trabalha com seres humanos que estão em constante processo de formação. Entende-se que os fenômenos que abarcam a prática educativa são complexos, instáveis, singulares, apresentando em muitos momentos, conflitos de valores, pois esta prática é imanente humana (GÓMEZ, 1995).

O Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo da Educação Profissional de Nível Médio visa suprir a falta de professores licenciados nas escolas estaduais técnicas do Estado de São Paulo. Cabe ressaltar que "(...) há poucos cursos de licenciatura para a formação de professores da educação profissional; os cursos existentes, assim como os profissionais formados, não se distribuem homoganeamente pelo Estado (...)" (CEETEPS, 2007, p. 14).

O referido programa foi autorizado pelo Conselho Estadual de Educação por intermédio da portaria CEE GP nº 465/2008 e atende às determinações expressas nas deliberações do CEE nº 10/1999 e 08/2009. Ele destina-se aos docentes do CEETEPS e, eventualmente aos demais interessados, que exerçam outras atividades profissionais no CEETEPS, como: os auxiliares administrativos.

Desde 2012, o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes foi autorizado pelo parecer nº 24/2012, cumprindo a deliberação CEE nº 106/2011, que estabeleceu a autonomia universitária do CEETEPS.

O curso de formação pedagógica prevê quinhentos e quarenta (540) horas presenciais e gratuitas, sendo ministrado em faculdades de tecnologia e escolas técnicas estaduais do CEETEPS, nos polos de Americana, Campinas, Franca, Guaratinguetá, Marília, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São José do Rio Preto, São Paulo e Sorocaba.

Os docentes do programa são mestres e/ou doutores e, lecionam as seguintes áreas do conhecimento: Currículo da Educação Profissional; Didática/Estágio Supervisionado; Educação e Trabalho; Estrutura da Educação Profissional; Gestão da Escola e da Educação Profissional; Metodologia de Ensino; Metodologia de Pesquisa; Psicologia do Ensino e da Aprendizagem; Tecnologia de Ensino.

Cabe ressaltar que o documento *Formação Pedagógica para Docentes da Educação Profissional* do CEETEPS (2007) é disponibilizado para a orientação dos docentes e dos discentes deste programa, auferindo, assim, os conteúdos programáticos de cada disciplina e as respectivas referências que enfatizam a formação reflexiva dos professores nas perspectivas de Freire, Schön, Zeichner.

Desde 2010, procuramos construir práticas reflexivas no Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes. O mundo pós-moderno requer professores críticos, resolutos, inovadores, éticos, líderes, empreendedores, flexíveis, resilientes, motivados, autônomos, participativos, responsáveis, que construam um *know-how* e uma concepção sistêmica, valorizando a pluralidade cultural.

Especificamente nesta pesquisa, procuramos disseminar os resultados de uma investigação pedagógica desenvolvida na formação inicial de professores, enfatizando o seguinte recorte: a reflexividade tecida a partir de uma visita técnica.

No ano letivo de 2012, os participantes do programa fizeram uma visita técnica à Escola Técnica Estadual Engenheiro Agrônomo Narciso de Medeiros, localizada na cidade de Iguape/São Paulo, para que pudessem conhecer e refletir sobre a realidade de uma escola técnica agrícola.

A ênfase do presente trabalho é relatar de forma científica as acepções que os participantes deste programa construíram a partir da visita técnica, ressaltando, assim, os questionamentos e as reflexões.

Para a tessitura deste relato de experiência estruturamos a seguinte questão-problema: Quais foram as reflexões que a visita técnica propiciou para a formação de docentes do Ensino Técnico?

Em síntese, relatamos cientificamente uma vivência do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes e socializamos algumas compreensões sobre a visita técnica, tecidas na Agência de Inovação do CEETEPS.

Metodologia

A partir de uma curiosidade epistemológica, decidimos coletar depoimentos de doze (12) participantes do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo da Educação Profissional de Nível Médio, do CEETEPS, na Faculdade de Tecnologia Rubens Lara – Baixada Santista, no município de Santos-São Paulo, para apreender as acepções que os participantes apresentavam sobre a visita técnica que foi planejada, desenvolvida e avaliada em 2012.

Para analisar os dados coletados, utilizamos o referencial teórico de Freire (2010), que ressalta a autonomia do sujeito para expressar a sua percepção, para questionar os pressupostos estabelecidos, possibilitando, assim, novas interpretações e outros prismas acerca de uma realidade.

Os dados deste relato de experiência foram coletados em dezembro de 2012, com 12 (doze) discentes que eram bacharéis e docentes nas escolas técnicas da Baixada Santista, do CEETEPS. Vale lembrar que 85% eram do sexo feminino e 15% pertenciam ao sexo masculino, apresentando diferentes faixas etárias: 41% de quarenta e dois até quarenta e sete anos de idade, 25% de trinta até trinta e cinco anos, 25% acima de quarenta e oito anos e, 9% de trinta e seis até quarenta e um anos.

Esta heterogeneidade também fica evidenciada nos dados obtidos, quando ressaltamos que os participantes estavam pleiteando as seguintes licenciaturas: 25% Administração, 15% Engenharia Elétrica, 15% Informática, 15% Turismo, 10% Enfermagem, 10% Ciências Contábeis e 10% Processamento de Dados.

Os participantes da pesquisa estavam iniciando a carreira docente, sendo que 25% tinham até um ano na carreira do magistério, 25% até três anos, 15% até dois anos, 15% até cinco anos, 10% até seis anos e, 10% até quinze anos de experiência docente.

Cabe lembrar que 15% trabalhavam na Escola Técnica Estadual (ETEC) de Santos, 15% na ETEC de Registro, 10% na ETEC de Cubatão, 10% na ETEC de Embu, 10% na ETEC de Guarujá, 10% na ETEC de Iguape, 10% na ETEC de Itaquaquecetuba, 10% na ETEC de Mongaguá e 10% na ETEC de Praia Grande.

No entanto, 25% residiam no município de São Vicente, 15% em Cajati, 15% em Registro, 9% em Biritiba Mirim, 9% em Itanhaém, 9% em Praia Grande, 9% em Santos e, 9% em Taboão da Serra.

A presente pesquisa centrou-se em uma questão feita aos participantes do programa: Quais foram as reflexões que a visita técnica propiciou para a formação de docentes do Ensino Técnico?

A partir dos dados coletados articulamos algumas análises sobre a visita técnica, que permitiram tecer um texto compreensivo/interpretativo, salientando as representações dos referidos participantes do programa.

Discussão e considerações finais

No âmbito escolar, a visita técnica está sendo viabilizada principalmente no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, conforme salientam alguns pesquisadores (MARTINS, 2006; SAPIRAS, 2007). Entretanto, a referida prática pedagógica está circunscrita a visita em museus.

Segundo Trigo (1996), até o século XX, as visitas técnicas eram realizadas pelos alunos do Ensino Técnico e do Ensino Superior, apresentando um viés meramente teórico.

Sapiras (2007) enfatiza a compreensão do processo de construção do conhecimento por meio da visita técnica e da produção de sentidos mediatizadas pela interação social.

De acordo com Martins (2006), é essencial a comunicação exercida no objeto de estudo da visita técnica. Os profissionais necessitam ser estimulados a construir novos conhecimentos e significados em diferentes perspectivas culturais.

No Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, os participantes questionaram a interação entre a escola técnica rural de Iguape e a comunidade onde ela está inserida.

Eles tiveram contato com alguns projetos de pesquisas desenvolvidos na Escola Técnica Estadual Engenheiro Agrônomo Narciso de Medeiros, tais como: cooperativa–escola; cultivo de robalos em tanque escavado de água doce; turismo de base comunitária em três comunidades do Vale do Ribeira (Marujá, Aldeia Guarani Mbya-Pindoty e Ivaporunduva). Este projeto de turismo tem parcerias com a Escola Técnica Estadual de Registro e o Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) para desenvolver o Programa de Pré-iniciação Científica da USP.

As referidas pesquisas evidenciaram a exponencial participação da escola na vida acadêmica dos professores, dos alunos e da comunidade local. Segundo Freire (2010, p. 14), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino (...). Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Os participantes do programa salientaram algumas observações destes projetos e elucidaram uma nova compreensão sobre as possibilidades educativas que permeiam a prática docente no espaço rural, como podemos observar nas seguintes falas: Gostamos de “*ver os projetos certos e bem sucedidos (exemplo: pesca)*” (PARTICIPANTES, 2012); Adoramos saber que “*toda produção é revertida para a própria unidade de ensino e comunidade*” (PARTICIPANTES, 2012); Defendemos que a pré-iniciação científica deveria ser difundida “*(...) para as demais ETECs (...)*” (PARTICIPANTES, 2012); Percebemos que é possível “*(...) desenvolver projetos de sustentabilidade, mesmo longe dos grandes centros*” (PARTICIPANTES, 2012).

Durante a coleta de dados, alguns participantes fizeram o seguinte questionamento: “*Por que um curso de Informática em uma escola rural?*” (PARTICIPANTES, 2012). Na abordagem teórica de Freire (2010, p. 15), a criticidade, a aceitação do novo, a apreensão da realidade, a curiosidade epistemológica e o diálogo são saberes necessários à prática docente. A curiosidade epistemológica é depreendida como a “*(...) inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo (...) procura de esclarecimento (...) nos move e (...) nos põe pacientemente impacientes diante do mundo (...)*”.

Alguns participantes do programa que trabalhavam na escola técnica rural responderam da seguinte maneira: “*Porque a tecnologia está presente mesmo no meio rural*” (PARTICIPANTES, 2012).

Os referidos participantes do programa puderam questionar, refletir e criar novas percepções sobre o espaço visitado, compreendendo a sua inserção no contexto social, político, econômico da região onde a escola técnica está inserida.

Evidenciando as falas dos participantes percebemos como foi possível tecer uma nova compreensão da prática pedagógica ao possibilitar a ruptura da forma tradicional de ensinar e permitir a gestão participativa dos alunos, dos professores e da comunidade nos projetos de pesquisas desenvolvidos pela escola técnica rural.

Na gestão participativa, “os sujeitos do processo inovador participam da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados (...) há uma quebra com a estrutura vertical de poder responsabilizando o coletivo do processo de ensino e aprendizagem” (CUNHA, 2008, p. 66).

Corroborando com a gestão participativa, percebemos a articulação entre a teoria e a prática, pois “a reorganização dessa relação assume que a dúvida epistemológica é que dá sentido à teoria. E ela nasce da leitura da realidade. Portanto a prática social é condição da problematização do conhecimento que os estudantes precisam produzir” (CUNHA, 2008, p. 67).

Ao serem recepcionados pelos alunos da escola técnica rural, os participantes do programa ficaram surpresos com a “*agência de profissões ligada ao Turismo (...)*”, que foi implantada pelo corpo discente (PARTICIPANTES, 2012).

Os alunos da escola técnica rural estavam preocupados em melhorar o desempenho e eles solicitaram aos participantes um *feedback* sobre o roteiro rural, o desempenho dos monitores locais e o atendimento oferecido na instituição.

Podemos inferir que o conhecimento pedagógico proporcionado pela visita técnica estimula uma ruptura no paradigma da racionalidade técnica, no qual o conhecimento deve ser articulado na sala de aula por meio da construção de saberes, proporcionando, assim, uma experiência real e participativa.

Desta forma, “as inovações se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências acadêmicas que extrapolam perspectivas de papéis, tempo e espaços tradicionais de ensinar e aprender” (CUNHA, 2003, p. 150), conforme é possível observar nas falas dos participantes do programa: Gostamos da “*integração das atividades extracurriculares ligadas aos cursos*” (PARTICIPANTES, 2012); Sentimos “*a distância entre o rural e o urbano (...)*” (PARTICIPANTES, 2012).

Santos (1998, 2000) e Lucarelli (2000, 2004) apontam uma necessidade de ruptura na forma tradicional de ensinar e aprender e, demonstram como os espaços diferenciados possibilitam a aprendizagem de conhecimentos anteriormente compreendidos na lógica do espaço urbano e tecnológico.

Os participantes do programa questionaram a reconfiguração dos saberes ao criticarem a dualidade entre o saber científico e o saber popular, entre o espaço de pesquisa articulado no meio acadêmico e o espaço social popular representado por uma escola rural que dialoga com a sociedade.

Os dados analisados neste relato de experiência evidenciaram a relevância de apreender a visita técnica para vislumbrar a reflexividade na formação inicial de professores para o Ensino Técnico.

Referências bibliográficas

- Ceeteps, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (2007). Formação Pedagógica para Docentes da Educação Profissional. São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.
- Conselho Estadual de Educação de São Paulo (2012). Parecer nº 24/2012. São Paulo: Imprensa Oficial.
- _____ (2009). Deliberação CEE nº 08/2009. São Paulo: Imprensa Oficial.
- _____ (2008). Portaria CEE/GP nº 465/2008. São Paulo: Imprensa Oficial.
- _____ (2011). Deliberação CEE nº 106/2011. São Paulo: Imprensa Oficial.
- _____ (1999). Deliberação CEE nº 10/1999. São Paulo: Imprensa Oficial.
- Cunha, Maria Isabel da (2003). Avaliação e poder na docência universitária: Campos legitimados e saberes silenciados. Relatório da pesquisa: Formatos avaliativos e concepção de docência.
- Cunha, Maria Isabel da et al (2008). As experiências e suas características: A inovação como possibilidade. In: Cunha, Maria Isabel da (org), Pedagogia universitária: Energias emancipatórias em tempos neoliberais (pp. 61-96). São Paulo: Junqueira e Marin.
- Freire, Paulo (2010). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Gómez, Angel Pérez (1995). O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, António (coord.), Os professores e a sua formação (pp. 93-114). 2. ed. Lisboa: Dom Quixote.
- Lucarelli, Elisa (2000). El asesor pedagógica em la universidad: De la teoría pedagógica a la práctica em la formación. Buenos Aires: Piados.
- _____ (2004). Una investigación em processo: La formación de aprendizagens complejos em La universidad. Anais do IV Congresso Internacional de Educação.
- Martins, Luciana Conrado (2006). A relação museu/escola: Teoria e práticas educacionais nas visitas escolares ao Museu de Zoologia da USP. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Santos, Boaventura de Souza (2000). A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez.
- _____ (1998). Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade. Porto: Afrontamento.
- Sapiras, Agnes (2007). Aprendizagem em museus: Uma análise das visitas escolares no Museu Biológico do Instituto Butantan. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Trigo, Luiz Antonio Godoi (1996). Filosofia da formação profissional nas sociedades pós-industriais: Um olhar para o além do tradicional - o caso do lazer e do turismo. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.

As Relações entre uma Jovem Professora Universitária Iniciante na Carreira Docente e seus Alunos de Graduação

Nadiane Feldkercher¹³⁹

Resumo

As relações estabelecidas entre professor e alunos na sala de aula, sejam elas de cunho cognitivo ou afetivo, fazem parte das condições organizativas do trabalho docente, juntamente com outras. Nesse estudo, partimos das relações educativas estabelecidas em aula de jovens professores universitários que estão iniciando a carreira docente com seus alunos de graduação para discutir alguns aspectos relacionados ao trabalho e formação docente, e, nesses aspectos centramos a nossa problemática. Não limitamos o trabalho docente à sala de aula, tampouco compreendemos que a relação entre professor e alunos em aula é a principal condicionante do trabalho docente que ocorre nesse espaço educativo. Os dados discutidos nesse estudo foram coletados através de observações de aulas, de questionários aplicados a uma turma de graduação e de uma entrevista com uma jovem professora universitária iniciante na carreira. Os fundamentos teóricos que permitiram a interlocução com os dados estão pautados, entre outros, em Libâneo (1993), Morales (2011), Feixas (2002), Mayor Ruiz (2009), Bozu (2009) e Marcelo Garcia (2009). Apontamos que o trabalho docente desenvolvido em aula pela jovem professora universitária iniciante não é unidirecional. Os alunos, através de suas ações e comportamentos, também exercem influência no trabalho docente dessa jovem professora. A relação professora-alunos por vezes é próxima e acolhedora, por outras é mais distante e desinteressada. No contexto pesquisado, notamos que a motivação para a aprendizagem é um dos grandes desafios a serem superados. Podemos dizer também que a aproximação de idade entre a professora universitária e seus alunos incide nas relações estabelecidas entre eles e, conseqüentemente nas práticas pedagógicas desenvolvidas. Tanto por parte da professora quanto de seus alunos, são reconhecidos aspectos referentes à prática e à formação docente que apresentam limitações e, portanto, podem ser aprimoradas. De forma geral, propomos o pensar sobre o jovem professor universitário que está ingressando na carreira docente, que tem proximidade de idade com seus alunos, que está convertendo-se em professor, que precisa criar estratégias para relacionar-se com os alunos e para organizar seu trabalho docente – o que, muitas vezes, é feito de maneira individual e solitária.

Palavras-chave: jovens professores universitários iniciantes; relação professor-alunos; trabalho docente.

O jovem professor universitário iniciante e seus alunos

As interações que ocorrem em sala de aula caracterizam um tipo de relação estabelecida entre professor e alunos. A sala de aula é, por excelência, um lugar de relações humana, pois os processos de aprendizagem e de ensino estabelecem relações entre os sujeitos que aprendem e ensinam. Portanto, professor e aluno se relacionam em sala de aula, tendo como pano de fundo o conhecimento.

Como o professor e os alunos são humanos, eles são também pessoas com sentimentos, emoções, afetos. Isso faz com que a relação entre eles não seja idêntica à relação estabelecida por outros profissionais em

¹³⁹ Universidade Federal de Pelotas

outro ambiente de trabalho. A relação professor-alunos envolve emoções e sentimentos que talvez não se evidenciem nas relações profissionais de ocupações mais mecânicas ou burocráticas.

Em virtude desses sentimentos, pode ocorrer de o professor tornar-se mais próximo dos alunos, no sentido de os alunos terem a oportunidade de conhecer a pessoa do professor, o que vai além do professor profissional. Porém, como sinaliza Morales (2011), não se trata de os alunos conhecerem a vida pessoal do professor, mas sim,

[...] por exemplo, experiências, episódios, opiniões pessoais e até êxitos e fracassos que ilustram ou se relacionam com aquilo que se está tratando na aula. A finalidade não é chegar a uma espécie de intimidade com a classe, mas encurtar distâncias entre nós, e que sejamos vistos como pessoas, além de professores. (p. 102)

Essa aproximação entre professor e alunos possibilita aprendizagens que vão além da matéria que está sendo trabalhada em aula. O professor ensina mais que conhecimento científico ao desenvolver seu trabalho docente: demonstra ética profissional, transparece comprometimento, evidencia o saber ouvir, ensina *coisas da vida*. Da mesma forma os alunos podem ensinar ao professor especificidades da vida, particularidades do ser aluno ou da aprendizagem, o respeito às diversidades, a sensibilidade aos conhecimentos prévios dos alunos. E todos esses aspectos contribuem para a organização da aula, para o bem-estar ou não dos sujeitos que fazem a aula: professor e alunos.

Se a relação entre professor e alunos é positiva, é possível que os alunos tenham maior disponibilidade para aprender e que o professor esteja satisfeito pessoal e profissionalmente (MORALES, 2011). Segundo Morales (2011) toda a vida da sala de aula é um tipo de relação, seja positiva, negativa, proveniente do professor ou proveniente do aluno. Quando o professor comunica, pergunta, responde ou comunica-se não verbalmente está produzindo um tipo de relação com seus alunos; quando o aluno escuta, não escuta, distrai-se, olha ou não para o professor, está produzindo relações com o mesmo. Em todas as ações e nas faltas de ações, em todas as falas e nos silêncios, estamos estabelecendo um tipo de relação, ou, conforme Morales (2011), “Enviamos mensagens com o que dizemos e fazemos e também por meio do que *não* dizemos ou *não* fazemos” (p. 25).

Não é somente o professor que age sobre os alunos; os alunos, igualmente, exercem influência sobre o modo ou estilo de o professor se relacionar com a turma. Morales (2011, p. 59) aponta que “Não é só o professor que influencia os alunos, mas estes, por sua vez, influem no professor, criando-se um círculo que não deveria ser *vicioso*, mas potencializador de uma boa relação e de um bom aprendizado”. Adicionamos à ideia do autor que as influências entre professor e alunos podem potencializar uma boa relação ou *uma relação não tão boa* entre esses, bem como podem proporcionar um bom aprendizado ou *um aprendizado não tão bom*. Ademais, essa influência entre professor e alunos não interfere somente na aprendizagem, mas também no processo de ensino. Segundo Libâneo (1993) a “interação professor-alunos é um aspecto fundamental da organização da ‘situação didática’, tendo em vista alcançar os objetivos do processo de ensino” (p. 249). E isso não significa entender que a interação professor-alunos é a principal condicionante da organização da aula, outros fatores interferem, e muito, na organização do trabalho docente. Tampouco limitamos o trabalho docente à sala de aula, mas compreendemos que as relações estabelecidas entre professor e alunos nesse espaço fazem parte das condições organizativas do trabalho docente, juntamente com outras.

A interação professor-alunos, que compõe o trabalho docente, é ressaltada por Libâneo (1993, p. 249) segundo dois aspectos: “o aspecto cognoscitivo (que diz respeito a formas de comunicação dos conteúdos escolares e às tarefas escolares indicadas aos alunos) e o aspecto sócio-emocional (que diz respeito às relações pessoais entre professor e aluno e às normas disciplinares indispensáveis ao trabalho docente)”. O aspecto cognoscitivo está mais vinculado ao trato com o conhecimento, aos processos de ensino e de aprendizagem. O aspecto sócio-emocional atrela-se às relações interpessoais, a convivência entre esses sujeitos que estão em aula. Ao desenvolver seu trabalho o professor tem em mente o processo de cognição dos alunos. E ao mesmo tempo em que tem isso como principal foco, não deixa de marcar o seu trabalho com aspectos sentimentais.

Referente ao aspecto cognoscitivo da relação professor-alunos, Libâneo (1993) argumenta que o “professor sempre tem em vista tarefas cognoscitivas” e o aluno sempre dispõe “de um grau determinado de potencialidades cognoscitivas conforme o nível de desenvolvimento mental, idade, experiências de vida, conhecimentos já assimilados etc.” (p. 250). O professor precisa equilibrar seu trabalho, o nível de exigência, o tipo de ações pedagógicas, tendo em vista as condições e a maturidade dos alunos para resolverem as propostas. Ainda considerando os aspectos cognoscitivos da relação professor-alunos, podemos perceber que o “trabalho docente nunca é unidirecional”, como bem sinaliza Libâneo (1993, p. 250). Não é unidirecional porque os alunos respondem, reagem ao trabalho proposto pelo professor e assim fazem com que a proposta de trabalho seja implementada ou não, seja bem desenvolvida ou não, seja aceita ou não.

Quanto aos aspectos sócio-emocionais da relação professor-alunos, Libâneo (1993) destaca que o professor é uma autoridade em aula devido a suas qualidades intelectuais, morais e técnicas, porém essa sua autoridade deve sempre equilibrar a severidade e o respeito para que seja possível o estabelecimento de uma relação agradável. E esse equilíbrio faz com que o professor não estabeleça com os alunos nem uma relação de muito afeto e carinho e nem uma relação muito fria e distante.

Quando pensamos nas relações humanas não podemos deixar de destacar que essas não são livres de conflitos, e que suas múltiplas condicionantes a tornam complexa. Não acreditamos que exista - tampouco defendemos - um tipo ideal de relação professor-alunos. Muitas características podem levar a um bom relacionamento entre determinado professor e seus alunos, mas essas mesmas características não são imprescindíveis para que outro professor estabeleça uma boa relação com seus alunos. Um professor que consegue manter uma boa relação com a turma pode ter uma conduta muito diferente da conduta de outro professor que também estabelece uma boa relação com a turma. Por sermos humanos, por termos nossas características próprias, cada um de nós configura a sua boa relação com outro sujeito. Assim, cada professor tem a sua visão sobre o relacionamento que estabelece com cada turma; cada turma tem a sua impressão sobre o relacionamento que mantém com cada professor, além de que a percepção de um aluno pode ser diferente da percepção de outro aluno. Por exemplo, um professor que se utiliza do humor para desenvolver seu trabalho pode estar sendo agradável e simpático para um grupo de alunos e ao mesmo tempo repugnante e inconveniente para outro grupo.

Apesar dessa variação quanto à avaliação da relação professor-alunos, acreditamos que existam traços específicos que contribuam para uma boa relação. É preferível que o clima da aula seja de bom humor, de diálogo, de perguntas, de flexibilidade, de aproximações, de interesses, de atenção, de elogios, de confiança. Contrapondo a isso, um clima de sala de aula de repreensão, autoritarismo, rigidez, de

distanciamentos, indiferença, desprezo e medos talvez não colaborem para uma boa relação professor-alunos.

Na relação professor-alunos cria-se um jogo de expectativas: o professor espera dos alunos (que aprendam, que participam, que se interessam, que ouvem....) bem como os alunos esperam do professor (que saiba explicar bem, que saiba esclarecer as dúvidas, que seja atencioso). É possível também que o professor crie diferentes expectativas sobre diferentes grupos de aluno. O professor pode esperar mais dos alunos que “mostram maior interesse, perguntam mais, mostram-se ativos” (MORALES, 2011, p. 63). Por outro lado, o professor pode não se agradar do aluno que é passivo (MORALES, 2011). Quanto às expectativas ante seus alunos o autor argumenta que o professor não deve responder ao desinteresse do aluno com desinteresse e acrescenta que

Se nos descuidamos, dedicamos quase toda nossa atenção com carga positiva aos que já estão suficientemente motivados (contato com o olhar, perguntas, comentários, elogios) e ignoramos e até desmotivamos os que mais necessitam de nossa atenção (que podem ser, aliás, os que mais nos incomodam, mas lembremos uma vez mais que esses também são nossos alunos e que nossa relação com eles é, em última instância, profissional). (MORALES, 2011, p. 62)

As perguntas, indagações, questionamentos normalmente são utilizadas pelos professores para chamar a atenção dos alunos para a aula ou despertar o interesse. Segundo Morales (2011) essas perguntas espontâneas feitas pelos professores em aula faz com que se estabeleça uma relação interpessoal entre professor e alunos, mesmo que momentânea. O autor argumenta que as perguntas feitas pelo professor em aula fazem com que os alunos que estão mentalmente “em outro lugar” voltem para a sala de aula. As perguntas orais, além de enfatizarem parte do conteúdo, têm o potencial de aproximar o professor dos alunos, de instigar o aluno a pensar e discutir.

A interação que ocorre em aula universitária entre professor e alunos é um tema que nos interessa e acreditamos que o tipo de relação que esses sujeitos estabelecem, como já sinalizamos, faz parte, entre outros, das condições organizativas do trabalho docente. Mas será que esse tema é de interesse dos professores universitários? Nos nossos estudos feitos até então, percebemos a existência de muitas pesquisas que tratam da relação professor-alunos no contexto da escola básica. As pesquisas sobre essas relações em nível de ensino superior são raras. Mas parece-nos que esse tema é um interesse dos alunos universitários pois ouvimos os mesmos fazerem distintos comentários - positivos e negativos - referentes a relação que o professor estabelece com a turma: *professor durão, professor parceiro, professor que fez a prova difícil*, entre outros. E será que o professor universitário iniciante, que é jovem, que recentemente estava na condição de estudante, preocupa-se com a relação que estabelece com seus alunos? Nesse trabalho apresentamos algumas respostas a essa questão.

Consideramos jovem o profissional que fez na sequência, ou com pouco intervalo de tempo, seus estudos de graduação, mestrado e doutorado. Consideramos iniciante aquele professor que está nos seus primeiros 3 anos de experiência docente. Feixas (2002) diz que o “professor novel” tem menos de 3 anos de experiência docente em uma instituição universitária e “es un profesor joven, recién graduado” (p.1). Bozu (2009) compartilha da ideia de que o “profesor novel es un profesor joven” (p. 58) e acrescenta que o mesmo “es aquel recién graduado de la universidad que imparte docencia por primera vez en una institución educativa. Se caracteriza por tener poca o ninguna experiencia docente previa” (p. 58).

Em Feixas (2002), Mayor Ruiz (2009), Bozu (2009) e Marcelo Garcia (2009) encontramos outras nomenclaturas para esse professor que chamamos de iniciante: novato, novel, principiante, inexperiente, jovem, novo, aprendiz. As denominações são variadas, mas o sentido é o mesmo: é um profissional que está se tornando professor universitário, que muitas vezes não teve uma formação para a docência universitária, que tem pouca experiência docente (e por vezes também profissional) e que vivencia angústias, incertezas e desafios de forma intensa.

Esse período de iniciação à docência universitária - que para alguns autores vai até o quinto ou sétimo ano de experiência (MARCELO GARCIA, 2009; BOZU, 2009) - é marcado por vivências ambíguas e confusas, preocupações e inseguranças (FEIXAS, 2002; MAYOR RUIZ, 2009). Também por isso o primeiro ano de experiência docente é denominado ano de “supervivencia, descubrimiento, adaptación, aprendizaje y transición” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 6).

Possivelmente, o primeiro ano de experiência do professor seja o mais marcante por configurar-se entre os erros e os acertos do ser e do fazer docente. No primeiro ano de experiência docente, entre os altos e baixos, o professor universitário desenvolve o seu estilo de ser professor, descobre-se como professor. Segundo Bozu (2009, p. 57), durante “este primer año se produce un proceso de cambio y de reorganización de los conocimientos, valores, actitudes y conceptos que el profesor ha ido desarrollando durante su proceso de formación inicial, hasta que el profesor principiante logra desarrollar su propio estilo de enseñanza”.

Os primeiros anos da docência são marcantes e se caracterizam como sendo uma etapa importante no processo de desenvolvimento profissional do professor. É um desenvolvimento profissional porque na iniciação à docência o recém-professor percebe os desafios da prática pedagógica e precisa buscar informação, formação, conhecimentos para enfrentá-los. Muitas vezes são nos primeiros anos de experiência que o professor encontrará as maiores dificuldades profissionais e assim perceberá que não ocupa uma tarefa fácil. A abordagem do conteúdo, a linguagem a ser utilizada, as metodologias de ensino, o uso do tempo da aula, a elaboração de provas, o trato com os alunos podem ser alguns exemplos de tarefas que se tornam uma preocupação para os docentes iniciantes. Isso ocorre porque a maioria dos professores iniciantes, que são especialistas em um tema/contéudo, não receberam a formação didática sobre como ensinar esse conhecimento específico, conforme aponta Feixas (2002). Ante essa falta de formação inicial para esse nível educativo, Mayor Ruiz (2009) argumenta que esses docentes sentem-se desconhecedores de um campo conceitual que fundamente sua prática docente.

Nesse contexto Bozu (2009) aponta que o início da carreira universitária pode ser encarado como uma complexa problemática, visto que “es una etapa importante en el proceso del desarrollo profesional, en la que, aparte de dudas, inquietudes y dificultades por las que atraviesa el profesor principiante, se ponen las bases del conocimiento profesional que permitirá al profesor novel afrontar los retos del quehacer educativo” (p. 56). A iniciação à docência é, então, um momento que exige equilíbrio entre o desconhecido e as aprendizagens docentes, entre as dificuldades e a aquisição de conhecimentos específicos à profissão professor.

Para aqueles docentes iniciantes que recentemente eram alunos de doutorado, a iniciação à docência é um processo de transição de estudante a professor. Os professores novos, segundo Bozu (2009, p. 60), “viven en una etapa de transición de alumnos a profesionales de la enseñanza, llena de inquietudes y

necessidades” ou ainda vivenciam a “transición de la vida de estudiante a la vida más exigente del trabajo” (p. 63). Essa transição também ocorre em nível de pensamento ou de atitudes, pois quando for professor esse profissional se dará conta de que algumas ideias que tinha enquanto aluno já não lhe servem ao trabalho docente.

Esses profissionais que transitam diretamente de estudante para professor universitário tem a possibilidade de serem jovens com pouca idade - o que os fazem ter uma aproximação geracional com os alunos de graduação. Esse professor universitário que tem proximidade de idade com seus alunos pode manter com eles uma relação diferente da estabelecida pelos professores mais experientes. E, também, os alunos podem portar-se de uma maneira peculiar na aula de um jovem professor. Ou, talvez, o jovem professor se sinta desafiado pelos seus alunos devido a essa proximidade de idades.

É nesse contexto da proximidade de idade entre professor e alunos, de transição de estudante a docente, de início de carreira do magistério superior, que está situado o trabalho apresentado. Nas análises apresentadas focamos as relações educativas estabelecidas nas aulas de uma jovem professora universitária iniciante na carreira e seus alunos de graduação para então discutir alguns aspectos relacionados ao trabalho e formação docente.

Para chegar ao nosso objetivo coletamos dados por meio de observações de aulas, de questionários aplicados a uma turma de graduação e de uma entrevista com uma jovem professora universitária iniciante na carreira. Esta pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal de Pelotas, situada ao sul do Brasil. Foram realizadas 9 observações de aulas, teóricas e práticas, de uma disciplina do quarto semestre do Curso de Medicina Veterinária, perfazendo um total de 24 horas. Essa disciplina, desenvolvida nas sextas-feiras pela manhã com aulas teóricas e nas terças-feiras a tarde com aulas práticas, tinha em torno de 60 alunos. Para as aulas práticas a turma estava dividida em 4 grupos e cada grupo tinha uma hora de aula na terça-feira a tarde. A participação dos 23 alunos na pesquisa foi voluntária, por adesão ao convite do preenchimento de um questionário. As informações fornecidas pela professora foram obtidas através de uma entrevista semiestruturada. Nesse trabalho a professora é denominada ficticiamente de Fabiana e os alunos e as alunas, para distingui-los entre si, são identificados com números de 1 a 23.

Autores como Libâneo (1993) que aborda o trabalho docente e as interações professor-alunos, Morales (2011) que estuda os aspectos da relação professor-alunos, Feixas (2002) e Mayor Ruiz (2009) que discutem os desafios do início da docência e Bozu (2009) e Marcelo Garcia (2009) que se referem ao professor iniciante e o começo da docência universitária nos deram suporte para olhar e trabalhar com os dados coletados.

Notas sobre as relações estabelecidas em aula entre a jovem professora e seus alunos

A turma observada tinha mais alunas mulheres que alunos homens. Nela percebemos a formação de pequenos grupos que se uniam por afinidades. Como em quase todas as turmas, havia aqueles *grupinhos* que se sentavam na frente da sala e estavam mais atentos a professora, aqueles que se sentavam mais ao meio da sala e outros que se sentavam mais ao fundo para facilitar a entrada com atraso, a saída com antecedência e as conversas paralelas. A média de idade dos alunos dessa turma, que responderam ao questionário, era de 21 anos.

A jovem professora universitária que colaborou com a pesquisa, aqui chamada de Fabiana, possuía 30 anos e fez sequencialmente seus cursos de graduação, mestrado e doutorado - todos em uma universidade estadual do sudeste do Brasil. A docência universitária na Universidade Federal de Pelotas está sendo sua primeira experiência profissional. Quando colaborou com a pesquisa, a professora tinha doze meses de experiência e estava no seu segundo semestre letivo na Universidade. Todas essas características, já mencionadas por autores como Feixas (2002), Bozu (2009), Mayor Ruiz (2009) e Marcelo Garcia (2009), levam-nos a defini-la como uma professora iniciante.

Através de nossas observações percebemos que o trabalho desenvolvido por Fabiana, em aula, não era unidirecional, pois os alunos também influenciavam no andamento das práticas pedagógicas, nas escolhas metodológicas, na condução da aula – como já sinalizava Libâneo (1993). Segundo a percepção de Fabiana, muitas pessoas da turma *“não tem experiência prévia, nem famílias na área rural. Então isso já exige que você aborde os temas de outra maneira”*. No desenvolvimento da aula ela procurava aproximar o aluno do contexto rural que estava sendo estudado, buscava explicar detalhes que poderiam ser considerados básicos porque sabia que alguns alunos não conhecem a lida do campo. A professora destacou ainda: *“não acho que isso seja negativo ou positivo porque eu mesma sempre fui da área urbana também, nunca tive contato com o campo”*. Fabiana se remete a sua condição de aluna e nela se inspira para ser a professora que é, ou seja, valoriza a contextualização detalhada do que está sendo estudado para que o aluno que não tenha conhecimento prévio sobre o assunto possa acompanhar o desenvolvimento do conteúdo.

Além dessa influência através do “não conhecido” os alunos influenciam na aula também pelo que conhecem, pelo que já vivenciaram. É esse um dos sentidos do aspecto cognoscitivo da interação professor-alunos apontado por Libâneo (1993): professor e alunos se relacionam tendo por meio o conhecimento. A professora comenta que procura valorizar esses conhecimentos prévios dos alunos: *“Eu aproveito ao máximo essa interação. Às vezes até me acrescenta como professora. [...] Eu joga uma pergunta: pessoal alguém já viu como é que é? Para ver se eles fazem essa relação, se eles conseguem trazer alguma coisa pra aula. [...] Eu fico meio desconcertada ainda quando o aluno não responde aos seus estímulos, ou responde: não sei professora”*. Fabiana coloca-se na posição de aprendiz, pois aprende com os alunos, gosta de ouvir e conhecer as suas experiências rurais que tenham relação com o conteúdo trabalhado em aula. Através das perguntas lançadas a professora estabelece uma relação interpessoal com a turma, mesmo que breve (MORALES, 2011), enfatiza o conteúdo e consegue instigar os alunos (ou alguns) a pensarem e fazerem relações com o assunto trabalhado. Porém, essas mesmas perguntas, quando não respondidas, geram um desconforto na professora. Certamente esse desconforto está relacionado com a pouca experiência de ensino da professora e com as inseguranças que a iniciação à docência gera. Uma das estratégias utilizadas pela professora para se aproximar dos alunos é, então, a valorização dos conhecimentos prévios dos mesmos.

De forma geral os alunos avaliam positivamente a relação estabelecida entre eles e a professora e caracterizam essa professora como *paciente, entusiasmada, educada, dedicada, interessada, preparada, acessível, experiente e preocupada com o social e com a consciência ecológica*. Os alunos ainda apontam que a relação com a professora Fabiana é boa, satisfatória e tranquila.

A professora percebe que estabelece uma aproximação maior com os alunos mais participativos, o que se evidencia nesse depoimento: *“Tem a turminha ali da frente que presta atenção, participa, são sempre os*

mesmos. Inclusive eu consigo decorar os nomes deles, porque eles participam e a gente acaba conversando depois da aula. É mais fácil de eu ter um contato mais próximo com eles, chamar pelo nome. [...] Com alguns alunos acaba saindo da sala de aula e virando um contato para as outras aulas ou para fora da sala de aula, no corredor [...] Acho que aí começa uma relação de professor-aluno profissional". Essa aproximação dos alunos com a professora ocorre devido ao conhecimento que está sendo desenvolvido em aula, o que se identifica como interação cognitiva, conforme classificado por Libâneo (1993). Por meio do conhecimento, por dúvidas ou por comentários, os alunos se direcionam a professora, estabelecem um diálogo e acabam estabelecendo uma aproximação pessoal. E isso deixa a professora feliz porque a mesma percebe que alguns alunos estão interessados, acompanham o desenvolvimento do conteúdo. Para Fabiana essas atitudes dos alunos os tornam mais que alunos, torna-os profissionais da área.

A proximidade geracional faz com que os alunos de Fabiana se aproximem mais dela. Ela relata: *"Alguns alunos virem conversar comigo assim: 'professora, eu estou em crise porque eu não sei o que eu quero fazer da minha vida' [...] Perguntam-me o que eu fiz pra chegar aonde eu cheguei [...] Teve um dia que eu fiquei quase uma meia hora ali conversando com um grupinho e eu via que um deles estava muito perdido. Aí eu falava assim: 'Calma, você está no quarto semestre, tem tempo [...] quando eu estava na sua idade eu também tinha essa agonia, essa ansiedade'. E o aluno respondeu: 'É mesmo professora? Achei que era coisa só da gente'. [...] Aí até uma menina falou assim: 'o duro professora é que a gente não tem com quem conversar aqui sobre isso'"*. Esses alunos perceberam a professora como uma pessoa aberta, acessível e de certa forma confiaram nas suas orientações e sentiram-se seguros para conversar com ela sobre inseguranças profissionais. Fabiana tem muito presente suas vivências de aluna porque ao acalmar os alunos se remete à sua vida estudantil, às suas angústias enquanto aluna – que são similares as dos seus alunos. Portanto, podemos dizer que Fabiana ainda encontra-se em uma fase de transição de estudante à professora, como descreve Bozu (2009) e Marcelo Garcia (2009). Esse pouco tempo de distância da trajetória de aluna à de professora pode facilitar a sua aproximação com seus alunos, pois suas memórias de estudante estão frescas e sua vivência estudantil, em muitos aspectos, é semelhante a dos seus alunos. Da mesma forma esse pouco tempo de distância que a professora tem do seu tempo de aluna pode criar uma identificação por parte de seus alunos, possibilitando uma maior aproximação.

Se por um lado existem os alunos interessados, que perguntam e se aproximam da professora tendo como pano de fundo o conhecimento, há outros alunos que não se interessam tanto e não possuem nenhum questionamento referente ao conteúdo. Segundo Fabiana é difícil lidar com os alunos faltosos, os que vão para a aula somente para receber a presença, os que conversam muito e, geralmente são esses que não conseguem atingir uma boa nota nas provas. A professora lamenta essa falta de atenção dos alunos e conta: *"Tem uma hora que você tem que respirar e falar assim: 'Olha, pelo amor de Deus, vocês não conseguem prestar atenção no que eu estou falando?'"*. Esse desinteresse por parte dos alunos atrapalha o desenvolvimento da aula, desmotiva a professora e implica em uma relação tensa entre professor e alunos.

A professora procura não se aproximar muito dos alunos para que não se crie uma amizade para além da sala de aula. Ela relata: *"minha relação com eles não ultrapassa muito os muros da faculdade [...] Eu não tenho amizade pessoal com eles. Eu ponho um pouco esse limite e não sinto invasão deles [...] Tenho contato com aluno dentro da faculdade, mas não vou pra balada junto, não saio pra barzinho"*. Apesar de terem uma aproximação de idade e talvez gostarem dos mesmos programas extraclasse Fabiana estabelece com os alunos uma relação de professora e alunos, evitando que essa relação se torne uma

relação de amizade, uma relação de parceira ou do tipo maternal. De certa forma, com essa atitude a jovem professora preserva o seu posto de professora, evitando que os alunos façam confusões de papéis.

Apesar de que em alguns momentos a professora, que tem aproximação de idade com seu alunos, marca o seu papel de professora, alguns alunos ainda arranjam uma maneira de desafia-la, como ela conta: *“um aluno no primeiro semestre que eu estava aqui falou assim: ‘Ah professora, não acho certo como você conduz a sua aula [...] não tem nada a ver você fazer frequência, porque todos nós aqui somos adultos e nós temos o direito de ir e vir e se eu quiser vir na tua disciplina eu venho, e se eu quiser não venho’*”. Isso demonstra o que aponta Libâneo (1993), que a interação professor-aluno não está livre de conflitos. O aluno, tentando dar um jeito na sua possível condição de aluno infrequente, sentiu-se no direito de questionar e criticar o trabalho de Fabiana. Certamente essa jovem professora teve que ter muita segurança e firmeza para responder a esse aluno que a desafiou na frente de toda a turma.

Como já mencionado, o desinteresse por parte dos alunos influencia no trabalho da Fabiana e na relação estabelecida com a turma. Os seguintes comentários da professora descrevem o desinteresse dos alunos: *“você esta dando aula e olha pra cara dele e ele está com uma cara de desinteresse!”*; *“o aluno é tão monossilábico ou tão desinteressado em me responder, que ,às vezes, eu fico até com cara de tacho”*; *“se tem festa no dia anterior ou no dia ou se tem prova, aí eles estão totalmente dispersos. Se isso juntar a um tema que na cabeça deles não tem nada a ver com eles, aí a dispersão é pior ainda”*. Fabiana destaca que não os considera bagunceiros, mas conversadores e que percebe o grupo de alunos que se sentam no fundo da sala para poderem sair e entrar da sala com maior facilidade. De certa forma essa não motivação para a aprendizagem desses alunos nessa disciplina, entristece a professora. Ante o desinteresse dos alunos a estratégia que a professora usa é chamar os alunos para a discussão ou participação através de perguntas orais que exigem a resposta deles. A professora se preocupa em despertar a atenção dos alunos menos motivados para a aula, procurando estabelecer com eles uma relação de professora e alunos pois reconhece, como lembra Morales (2011), que esses alunos, da mesma forma que os mais envolvidos e participativos, também são *seus alunos*.

A aproximação de idade entre a professora universitária e seus alunos também incide nas relações estabelecidas entre eles. Fabiana relata: *“Na Veterinária é uma coisa mais heterogênea, eu tenho aluno de 22 anos e alunos com idade próxima a minha. [...] Eles gostam de tal coisa, eu também gosto: uma música, um show. [...] Às vezes até uso a aproximação de idade para tentar envolvê-los mais com a disciplina. [...] Talvez se eu fosse uma professora com mais idade eu estaria mais preocupada em terminar a aula e buscar meu filho na escola [...] talvez a idade gere até uma linguagem mais próxima. Às vezes a aproximação de idade facilita a relação”*. Por serem jovens ou estarem próximos em idade, Fabiana e os alunos apresentam muitos gostos semelhantes, utilizam uma linguagem muito parecida, passam por desafios parecidos, alguns vivem sozinhos e longe da família. Esses e outros fatores provocam uma aproximação entre a professora e seus alunos bem como favorecem o trabalho com o conhecimento científico. Isso é reconhecido por alguns alunos, como evidenciado nesse depoimento: *“a professora tem maior interesse em estreitar a convivência com os alunos, mantendo uma relação mais próxima se comparado a professores mais antigos”* (Aluno 23). Ademais, por ser jovem, por recentemente ter estado na condição de aluna, a professora consegue se colocar no lugar dos alunos e ter mais tato para perceber qual a avaliação que o aluno faz das práticas desenvolvidas em aula. Alguns alunos reconhecem que sendo

jovem a professora tem mais sensibilidade aos aspectos da juventude e assim consegue ensinar “valores de vida que tenham uma forma mais jovem e parecida comigo” (Aluna 24).

Por outro lado ser jovem é um desafio. Fabiana conta que sua pouca idade era “uma agonia [...] eu me questionava muito: ‘eu sou nova, meu primeiro emprego, eles sabem, será que eles vão me respeitar?’ [...] Essa era minha maior preocupação. Eu tinha medo de eu não conseguir colocar pra eles que eu era a professora e eles os alunos. [...] Era uma insegurança minha”. Inicialmente a pouca idade dessa professora lhe representou agonia, questionamentos, preocupação, medo, insegurança – sentimentos próprios de um professor iniciante, conforme apontado por Feixas (2002), Mayor Ruiz (2009) e Bozu (2009). A pouca idade foi um fator que imprimiu em Fabiana o sentimento de que ela deveria demonstrar para os alunos que ela era a professora, um sentimento de insegurança dela, pois, ao final ela própria se deu conta de que os alunos “sabiam que eu era a professora; acho que eles sabiam antes de mim [risos]”. Esse sentimento de insegurança quanto a sua posição de professora está relacionado à mudança repentina do papel de estudante para o de professora ou ao que Marcelo Garcia (2009) e Bozu (2009) denominam de *etapa de transição*.

Tanto por parte de Fabiana quanto de seus alunos são reconhecidos aspectos referentes à prática e à formação docente que apresentam limitações e, portanto, podem ser aprimorados. Fabiana conta que gostaria de saber como lidar com o desinteresse dos alunos e incentivar a participação deles nas aulas. Aponta que na sua formação esteve ausente a preparação para a docência e reconhece que foi formada para ser uma pesquisadora e não uma professora. Ou seja, a professora se sente uma desconhecedora do campo conceitual da docência, como denominado por Mayor Ruiz (2009). Ante essas limitações Fabiana diz que busca apoio com seus ex-colegas que também estão iniciando a docência, com alguns professores do seu departamento e através de leituras relacionadas à didática ou ao ser professor. Os alunos possuem o mesmo ponto de vista da professora no reconhecimento de que a maioria dos alunos é desinteressada pela disciplina, não participa efetivamente das atividades e que as frequentes e contínuas conversas paralelas atrapalham o bom andamento da aula. E parece que esses alunos atrelam esse comportamento da turma ao pouco controle da professora, ou nas palavras de uma aluna: “acho que pela falta de experiência em sala de aula há pouco ‘controle de turma’ (principalmente conversas)” (Aluna 20). Como os alunos responsabilizam em grande parte a professora pelo estímulo à participação, eles sugerem “poderia haver maior rigidez da professora” (Aluno 12) ou “a professora poderia se impor mais” (Aluna 15). Ademais acrescentam: “se alguns conteúdos fossem expostos de uma maneira mais estimulante facilitaria o aprendizado” (Aluna 13); “poderia haver aulas mais didáticas, que estimulasse os alunos a ter uma maior participação” (Aluna 16); “a professora deveria dar a matéria de uma forma que atraísse mais o aluno” (Aluna 19). Fabiana se preocupa em conseguir uma maior participação dos alunos em suas aulas, porém reconhecemos que isso depende em grande parte da vontade dos próprios alunos, ou seja, essa limitação encontrada nas aulas não é de responsabilidade exclusiva da professora.

Notas finais

Percebemos que as relações que se estabelecem em aula entre a jovem professora e seus alunos são condicionantes da organização do trabalho docente. A relação caracterizada pelo diálogo, aproximação, questionamento, abertura, flexibilidade, acessibilidade, entusiasmo gera um ambiente agradável para o

desenvolvimento da aula onde tanto professora quanto alunos se sintam bem. Já o desinteresse, as conversas paralelas, a infrequência e a insegurança geram um clima tenso que interfere também no relacionamento entre professora e alunos e conseqüentemente nas práticas desenvolvidas em aula.

A nossa pesquisa de campo nos mostrou que o trabalho docente, desenvolvido em aula por Fabiana, não é unidirecional: os alunos, através de suas ações e comportamentos, também exercem influência nas práticas dessa jovem professora. Percebemos que a relação professora-alunos por vezes é próxima e acolhedora e, por outras, é mais distante e desinteressada. Ainda, a aproximação de idade entre a professora universitária e seus alunos foi percebida como um fator que incide nas relações estabelecidas entre eles e, conseqüentemente nas práticas pedagógicas desenvolvidas. Tanto por parte da professora quanto de seus alunos o aspecto motivação para a aprendizagem é um desafio a ser enfrentado e superado.

As análises desenvolvidas até então nos permitem perceber a necessidade de pensarmos sobre o jovem professor universitário que está ingressando na carreira, que tem proximidade de idade com seus alunos, que está convertendo-se em professor, que precisa criar estratégias para relacionar-se com os alunos e para organizar seu trabalho docente – o que, muitas vezes, é feito de maneira individual e solitária.

Referências

BOZU, Zoia (2010) El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 1 (3), 55-72.

FEIXAS, Mónica (2002) El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Revista de Docencia Universitaria*. 2 (2), 1 p. Retirado em Julho 03, 2013 de <http://revistas.um.es/redu/article/view/11821/11401>.

LIBÂNIO, José Carlos (1993) *Didática*. São Paulo: Cortez.

MARCELO GARCIA, Carlos (2009) Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Revista Profesorado*, Granada, España, 13 (1), 01-25. Retirado em Maio 10, 2013 de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>.

MAYOR RUIZ, Cristina. (2009) El desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación. In: MARCELO GARCIA, Carlos (Coord.) *El profesorado principiante: Inserción a la docencia*. (p. 177-208). Barcelona: Octaedro.

MORALES, Pedro. (2011) *A relação professor-aluno: O que é, como se faz*. Tradução de Gilmar Saint'Clair Ribeiro. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola.

Práticas pedagógicas na área de surdocegueira do instituto benjamin constant do Rio de Janeiro

Marcia N. de Mello¹⁴⁰, Patrícia I. da Rosa¹⁴¹, Elisangela Bernado¹⁴²

Introdução

Inserido no campo das Políticas Públicas de Educação Especial, o **Instituto Benjamin Constant - IBC**, no Rio de Janeiro é considerado uma instituição de referência nacional na área de deficiência visual. Possui um PROGRAMA DE ATENDIMENTO E APOIO AO SURDOCEGO, desde 1993, voltado para o campo da reabilitação e encaminhamento profissional de jovens e adultos com surdocegueira. Além das atividades pedagógicas inerentes ao atendimento de tais pessoas, o setor atua também, em parceria, no desenvolvimento de projetos de produção de material de apoio às práticas pedagógicas, bem como no setor de capacitação de profissionais para a área, através de cursos de curta duração que são realizados tanto na Instituição quanto em outros municípios e estados.

Programa de atendimento e apoio ao surdocego - paas

O atendimento abrange jovens (a partir dos 16 anos até a terceira idade) tanto com surdocegueira congênita quanto adquirida, desde o ano de 1993. As atividades do setor são voltadas para a reabilitação, inclusão escolar e social.

A problemática maior que envolve o trabalho pedagógico na surdocegueira está diretamente relacionada com a heterogeneidade desta população, fato que vai se refletir no pensar materiais de apoio e estratégias individuais e individualizadas para que os objetivos educacionais sejam atingidos.

Divisão de produção de material pedagógico especializado – DPME

Responsável pela criação, desenvolvimento e produção de materiais táteis e grafotáteis que são distribuídos para todo o território nacional. A equipe é formada por profissionais de várias disciplinas do currículo da Educação Básica, além de designers gráficos e voluntários.

Projeto para inclusão digital e uso da linha braille para surdocegos adquiridos

A atividade pedagógica foi realizada com três sujeitos surdocegos com diagnóstico de Retinose Pigmentar, idade entre 34 e 47 anos, com baixa visão. Comunicação através da língua escrita e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

¹⁴⁰ Instituto Benjamin Constant – IBC, Mestranda em Educação- Universidade Estácio de Sá – UNESA

¹⁴¹ Instituto Benjamin Constant – IBC, Mestranda em Educação- Universidade Federal Fluminense – UFF

¹⁴² Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Objetivos:

Inclusão digital e uso da linha Braille para três alunos surdocegos de baixa visão;

Criação de material de apoio didático voltado para o ensino do uso do teclado;

Ampliação de vocabulário e reconhecimento de símbolos de teclado para computador.

Estratégias:

Verificação dos conhecimentos já adquiridos pelos sujeitos do projeto;

Motivação do grupo para ampliação de conhecimentos sobre o uso das tecnologias assistivas disponíveis na Instituição;

Utilização de material ampliado como ferramenta mediadora para reconhecimento das teclas do teclado;

Ensino do significado vocabulário, tanto em português quanto em inglês, com suas respectivas abreviaturas em consonância com a forma como é representada no teclado;

Utilização de teclado real, com adaptações de símbolos em Braille, para treino de digitação;

Treinamento no uso da linha Braille do IBC e sua interação com o teclado do computador

Resultados

O grupo ficou altamente motivado e interessado nas atividades propostas, fazendo muitas perguntas ao longo do processo sobre as funções disponíveis;

Gostaram muito de aprender os termos em inglês representados no teclado, perguntando por suas representações no sistema de escrita em Braille;

Demonstraram muita facilidade na apreensão dos conceitos e desenvolvimento de habilidades de digitação;

Familiarizaram-se com a linha Braille, embora tenham ficado um pouco confusos, pois o equipamento da Biblioteca Louis Braille do Instituto utiliza o modelo de cela Braille de oito pontos e todos estavam acostumados à leitura em celas de seis pontos;

Os alunos se interessaram pela linha Braille e fizeram solicitações individuais à DPME para adaptação de teclado para o Braille para uso pessoal em suas residências.

Metodologia

Uso de material ampliado;

Aulas práticas;

Aulas expositivas com uso da escrita em tinta e comunicação através de libras tátil;

Entrevista com os alunos;

Questionários;

Avaliação;

Fundamentação Teórica

De acordo com a teoria sócio-construtivista desenvolvida por Vigotsky, no entendimento de que toda atividade pedagógica ou não, realizada na surdocegueira implica na presença de um mediador, buscamos desenvolver esse pequeno projeto dentro desses parâmetros.

Referências

Barone, R.E.M. (1999). *Educação e políticas públicas: questões para o debate*. Retirado em Junho 14, 2013 de <http://www.senac.br/informativo/bts/263/boltec263a.htm>

Castells, M.; Cardoso, G. (2005) *A sociedade em rede. Do conhecimento à ação política*. Retirado em Junho 14, 2013 de <http://biblio.ual.pt/Downloads/REDE.pdf>

Coll, C. et alli. (2009) *O Construtivismo na sala de aula*. 6 ed. São Paulo: Ática,

Marquezan, R. (2009) *O Deficiente no Discurso da Legislação*. Série Educação Especial. Campinas, SP: Papyrus

Margens da Docência: diversidade dos terrenos que ladeiam a formação

Rita de Cássia Magalhães de Oliveira¹⁴³

Resumo

O presente texto tem sua escrita numa perspectiva analógica entre um fragmento do livro *A Caverna* de José Saramago e as diversas margens da formação de professores e professoras. Enquanto sujeitos sociais, somos formados na diversidade e na diferença social, política, econômica e cultural, enquanto sujeitos da docência não abandonamos esse processo de formação. Nesta perspectiva, ao pensar na formação docente na contemporaneidade, devemos levar em consideração que a diversidade das margens que ladeiam a docência perpassa pelos seguintes aspectos: caminhos da trajetória formativa, sentidos dos saberes, sentidos das experiências e as transformações dessas formações para o sujeito na/da docência. Desta forma, enfatizamos que os espaços de experiência docente se caracterizam como lugar de formação, e podem junto com outros espaços, proporcionar avanços significativos na qualidade desta formação e de outros aspectos da educação. Ao utilizar as narrativas dos percursos formativos como proposta metodológica para entendermos sobre a formação docente, vamos descobrindo que essas margens são diversas e mostram através da linguagem narrada vários tons dos terrenos. Conhecer os percursos que compõem a vida-formação-profissão do sujeito revela como somos marcados pela diversidade de ideias, palavras, imagens, pessoas, é a possibilidade de entendermos o cotidiano da nossa prática pedagógica no processo de recusa/aceitação/reflexão/elaboração/reelaboração da mesma. A experiência nos aponta que existem várias margens para se chegar ao processo de formação, e muitas vezes, os sujeitos inventam outras formas de travessia para chegar à outra margem. As margens que ladeiam a docência são carregadas de significados e, em determinados momentos, podem ser (com)partilhadas pelos sujeitos docentes, através da narrativa tecida, destecida e retecida, constituindo-se como lugar de escuta na relação entre o eu-outro. Nessa perspectiva o trabalho colabora para entendermos como a formação docente é cercada pela diversidade, portanto pode ser pensada nas possibilidades das discussões sobre educação e formação docente.

Palavras-chave: Formação docente; Margens; Experiência docente.

Lendo, fica-se, a saber, quase tudo, Eu também leio, Algo, portanto saberás, Agora já não estou tão certa, Terás então de ler doutra maneira, Como, Não serve a mesma para todos, cada um inventa a sua, a que lhe for própria, há quem leve a vida inteira a ler sem nunca ter conseguido ir mais além da leitura, ficam pegados à página, não percebem que as palavras são apenas pedras postas a atravessar a corrente de um rio, se estão ali é para que ossamos chegar à outra margem, a outra margem é o que importa A não ser, A não ser quê, A não ser que esses tais rios não tenham duas margens, mas muitas, que cada pessoa que lê seja, ela, a sua própria margem, e que seja sua, e apenas sua, a margem a que terá de chegar (Saramago, 2000, p. 77).

As palavras da epígrafe retiradas do livro *A Caverna* de Saramago (2000), servirão de inspiração para a escrita deste texto, ou melhor, para a escrita dos diversos sentidos que margeiam o processo formativo dos sujeitos sociais, em particular dos sujeitos que atravessam os rios efêmeros e/ou intermitentes e/ou perenes

¹⁴³ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia - UNEB - linha II Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador Pesquisadora do Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral (GRAFHO) e do Grupo de pesquisa Docência, narrativas e diversidade. (DIVERSO). E-mail: rcmagal@yahoo.com.br

para chegar às margens da docência. Em alguns momentos, as margens de quem escreve, será apenas “a sua própria margem”, que pode se (con)fundir com as margens do coletivo.

Escrever sobre as margens da docência, nos impulsiona a pensar nos espaços de formação que atravessam o ser professor e professora de forma cotidiana, nas relações estabelecidas com o outro e consigo. Assim, algumas questões emergem de forma mais contundentes para pensar este momento. Entre as questões que surgem podemos destacar: Quais são os terrenos percorridos na busca da formação docente? Quais os sentidos dos saberes, das experiências que permitem a criação da sua própria margem na busca pela formação docente? Quais as transformações trazidas para o sujeito pela formação na/da docência? Esses e outros questionamentos serão (ou não), respondidos doutra maneira, é a escrita que tenta não ficar “pegada” a uma única página.

Como no livro *A Caverna* de Saramago (2000), pretendemos (re)afirmar a condição humana da docência nas suas vivências, experiências, transformações. Antes de chegar à margem da docência, o sujeito atravessa uma correnteza das suas múltiplas dimensões, todos os seus trajetos carregam sentidos que são únicos para cada um, eles trazem a polifonia dos diversos lugares que passamos, ouvimos falar, convivemos, é uma espécie de impressão digital da singularidade de cada pessoa.

As margens familiares (com ou sem laços biológicos), amigos, amigas, vizinhos, vizinhas, (des)afetos, sonhos, (des)ilusões, dores, sorrisos, lágrimas, marcam, tudo que margeia a vida do sujeito social. Essas margens formam nossas identidades, em alguns momentos, essas águas são ladeadas pelas trajetórias escolares que constituem os terrenos próximos aos primeiros regatos de vida. Portanto, nossas identidades estão em processos constantes de fixação e desestabilização.

Sobre o processo de produção das identidades, Silva (2012, p. 84) assim coloca:

O processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la. É um processo semelhante ao que ocorre com os mecanismos discursivos e linguísticos nos quais se sustenta a produção da identidade. Tal como a linguagem a tendência da identidade é para a fixação. Entretanto, tal como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade.

Nesse diálogo com Silva (2012), fica explicitado que nossas identidades são construídas em dois movimentos: um que estabiliza e outro que caminha num sentido oposto. Nos dois movimentos, as identidades são construídas nas relações sociais. Essas relações ao longo da vida formam confluência com outros processos pessoais, formação acadêmica, experiências na docência e os desejos que aparecem em cada momento. O sujeito docente transita nestes terrenos que compõem sua história de vida pessoal-formação-profissão em tempos construídos “linearmente”, contudo esse tempo, ao ser evocado pela memória altera essa linearidade existencial (imposta pelo tempo *chronos*), intercala outros fatos, outras lembranças.

Ao puxar os fios da memória, para lembrarmos os movimentos que formaram nossas identidades, trazemos o tempo que nela se inscreveu (e foi inscrito). Sobre o tempo e a memória das nossas vidas, Souza e Fornari nos afirmam:

O tempo é memória; o tempo instala-se nas vivências circunscritas em momentos; o tempo situa-se no passado e no presente: [...]. A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamentos sobre experiências. Tempo de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador (SOUZA E FORNARI, 2008, p. 114).

São essas margens inscritas em cada vivência individual (e coletiva), que permitem a formação do sujeito humano nas suas trajetórias de vida-formação-profissão. São vários os terrenos percorridos pelos sujeitos na sua formação docente, mas em particular a escolarização é uma das margens que acompanha a maior parte do curso que compõe as identidades e subjetividades.

(Re)desenhar as margens da escolarização é um exercício em que a memória é evocada exaustivamente. Ela traz as lembranças de uma escolarização que foi balizada pelo silêncio, onde as vozes/discursos dos saberes aceitos calaram as vozes/discursos dos saberes desautorizados, contribuindo para que muitas identidades fossem firmadas sob a égide da subalternização. A escola é um espaço social em que nas últimas décadas a (re)produção de conhecimento esteve (está), ligado a uma organização precisa e controlada pelas ideias da modernidade que racionalizava as identidades em perfis de rigidez. Contudo, no cotidiano os “praticantes” da escola, criam “táticas” (Certeau, 2012) para não silenciar, aprendem a negociar (resistência, enfretamentos e negociações) as relações estabelecidas institucionalmente. Desta forma, vamos aprendendo que a escola é um espaço formador nos seus mais variados processos.

Quando nos aproximamos e seguimos nas margens da formação acadêmica criamos expectativas, nos impulsionamos para o aparecimento de novos desejos e saberes. Contudo, enfrentamos correntes caudalosas, que muitas vezes, invadem essas margens carregando muito das suas terras. Neste espaço formativo nos deparamos com a ausência do diálogo com a escola, às vezes quando ele acontece, é num processo pontual e estanque.

Os processos de formação docente das instituições acadêmicas, envolvem governos, instituições de financiamento, professores(as), empresas públicas e privadas, mas há pouco diálogo e múltiplas acusações, principalmente pelos “fracassos” na formação profissional. Quem financia acusa o realizador de não passar para os professores a essência da formação, por sua vez ambos acusam os professores de “não estarem” interessados nas “novas” propostas, e por sua vez, professores(as) acusam os financiadores e realizadores de proporem formações distantes da realidade vivenciada na escola.

Quando estamos no exercício da profissão, enfrentamos outra margem dessa disputa, a sociedade (pais, mães, empresas, imprensa, etc.) aponta a escola como um espaço que não cumpre sua função de educar, que vive cronologicamente no século XXI, mas apresenta uma estrutura medieval. Os próprios alunos e alunas que estão envolvidos nessas margens apresentam um discurso que se aproxima muito da imagem sustentada pela sociedade, neste caminho, a escola enfrenta a influência dos pensamentos e ações do externo. Para Dayrell (2007):

A escola também assiste a um ruir dos seus muros, tornando-se mais permeável ao contexto social e suas influências. Podemos citar a concorrência cada vez maior da informação difundida pelos meios eletrônicos; a convivência crescente com situações de violência, ou mesmo a polêmica em torno da participação dos pais na avaliação dos professores e da escola (DAYRELL, 2007, p. 1115-1116).

Nestas margens os professores e professoras precisam aprender a ler doutra forma, muitas vezes “inventar” novas formas, ousar a fazer a travessia, usar as pedras/palavras do outro para cruzar o rio e chegar à outra

margem (que pode ou não ser temporária). Esse é o momento de (re)considerar a prática docente cotidiana como contexto de formação, onde se aprende a ser professor e professora. Sobre este aspecto formativo da docência Pacheco (2004, p. 57) coloca:

A sala de aula é, no seu movimento cotidiano, por mais que venhamos a planejar nossas atividades, espaçotempo singular da possibilidade do imprevisível. Assim, o conjunto das situações que ali se produzem, incluindo as mais inusitadas, confusas, incertas, é formador. Não há, por assim dizer, experiências negativas para a formação profissional e pessoal [...].

Esse processo formador vai além dos espaços da sala de aula, ele se amplia no cotidiano da escola, é neste lugar construído pela docência que são tecidas, destecidas e retecidas as relações (alunos/alunas, os conteúdos do conhecimento, os outros sujeitos da escola) em processos de conflitos e negociações, próprios da convivência cotidiana dos sujeitos sociais. São nessas margens que ocorrem os (des) encontros entre os saberes científicos, não científicos, (des)autorizados, ou seja, saberes humanos.

O estudo dos saberes docente é essencial para os processos formativos, neste sentido vamos percebendo a importância da pesquisa em educação que tem o cotidiano das escolas como lócus de investigação. No cotidiano da escola os sujeitos produzem conhecimento, competências e habilidades. Sobre a importância do estudo dos saberes docente, Dias e André (2009) assim coloca:

O estudo dos saberes docentes é importante para a Didática Curricular, na medida em que qualquer reforma curricular sobre a formação de professores terá de ter em conta os conhecimentos, competências, habilidades e destrezas que o professor deve possuir para exercer a sua profissão. Existe consenso que na sua prática cotidiana, os professores produzem certos saberes que derivam da sua experiência de vida e de trabalho em relação com os seus colegas de profissão (DIAS E ANDRÉ, 2009, p. 81).

Nesses saberes (e outros) que estruturam as diversas margens que percorremos, construímos nossas experiências, desenvolvemos o ofício da docência, fazemos escolhas do que, quando e como trabalhar, nos inventamos como docentes, buscando alternativas, mas nos constituímos como sujeitos singulares. Desta forma, quando “os rios não tenham duas margens, mas muitas”, encontramos a nossa própria. Muitas vezes no ofício da docência, a curiosidade pode nos impulsionar a descobertas de novos sentidos, novas margens. Na reflexão de Freire (1996) a curiosidade faz parte da docência:

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. [...]. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, observá-lo, delimitá-lo, cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 1996, p. 85).

Ao concordar com Freire (1996) sobre a curiosidade docente, pensamos que a mesma, pode revelar e desvelar nossas preferências, resistências, limites, (im)possibilidades de compreender o outro. Ao compreendermos o outro, não significa essencialmente concordar com essas ideias, mas permitir a convivência entre a diversidade e a diferença dos sujeitos sociais, construídas na trajetória de vida de cada um.

Nos espaços do ofício docente (salas de aula, corredores, salas de professores e professoras, salas da administração, etc.) estabelecemos relações dialéticas e dialógicas, nossas vivências se transformam em experiência e vice-versa, é nesse fazer constante que construímos parte da nossa formação. A experiência constitui-se como o espaço mais significativo da docência, aprendemos a fazer, fazendo, a ser professor ou professora exercitando o ensino (a pesquisa e extensão são aspectos da docência, mas o ensino é que constrói inicialmente a experiência docente), não tem meio termo ou se é, ou não se é professor(a).

A experiência tem um sentido próprio, ela não caminha nas margens das certezas, das verdades inquestionáveis, nada está pronto tudo se constrói no fazer, no exercitar. Sobre a experiência Larossa (2002) coloca:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LAROSSA, 2002, p. 24).

Essas experiências que coadunam com outros processos de formação, poderão (re)inaugurar outros olhares, saberes e fazeres, onde a sensibilidade que é um aspecto humano possa ser apreciada e vivenciada por todos e todas, independente do grupo social que esteja engajado.

A vivência e a experiência nos grupos sociais e nas diversas culturas é um processo fundante na vida de homens e mulheres, pois somos seres históricos e passamos nossas vidas constituindo e (des)construindo a nossa história de vida nos diversos grupos sociais.

Sobre a nossa condição de sujeitos históricos Freire (1996) nos afirma:

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem 'tratar' sua presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vistas sobre o mundo [...], sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, 1996, p.64).

Essa condição de seres históricos nos intima a sair da "neutralidade" (na esfera do pensar), as nossas outras ações não nos permitem essa neutralidade, não temos como escapar do nosso papel político enquanto sujeitos sociais. No ofício da docência vivemos a cada dia a nossa condição histórica, precisamos pensar entre outras coisas, nas ideias da nossa formação, da nossa ambivalência, da nossa falibilidade, na busca das outras margens.

Nossas vidas são repletas de processos formativos, no recorte da docência nos constituímos docentes bem antes de termos a clareza que de fato seremos, trilhamos as margens que ladeiam nossa formação, mas nem sempre encontramos nessas margens as possibilidades de "ler doutra forma" não conseguimos ler, nem virar a página. Em alguns tempos e espaços pode ocorrer o fenômeno das "terras caídas" é um tempo das fortes correntezas. Buscamos as palavras de Terra e Coelho (2010) para trazer a metáfora das terras caídas no exercício da docência:

As águas do rio [...] provocam o desprendimento das terras das margens, levando-as para outros lugares. Esse fato é conhecido como o fenômeno das terras caídas. São verdadeiras “ilhas flutuantes” que descem o rio, devido a velocidade de sua correnteza (TERRA E COELHO, 2010, p. 45).

Essas “ilhas flutuantes” (re)mexem, (des)estruturam, (des)estabilizam com o nosso pensar, fazer e agir, viver esses momentos (dias, semanas, meses ou anos) é desafiador, muitas vezes, sentimos vontade de não prosseguir ou estacionar, mas na maioria das vezes, o desejo aliado a algumas vozes, lhe impulsiona a usar as palavras/pedras para ousar a travessia. Assim, vai ocorrendo a transformação que a docência pode fazer na vida do sujeito, isto não significa dizer que são transformações para melhorar ou piorar a vida pessoal/profissional do(a) professor(a), são momentos de transformações que descortinam tempos, espaços, concepções, práticas e paradigmas.

Ainda no diálogo sobre as transformações na/da docência apresentamos a letra da canção popular para estabelecermos uma analogia com a profissão. Na canção “A Estrada”, Cidade Negra (1998) canta:

A ESTRADA
Você não sabe
O quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas
Antes de dormir
Eu nem cochilei
Os mais belos montes
Escalei
Nas noites escuras
De frio chorei, ei, ei.
Ei! Ei! Ei! Ei! Ei!...(2x)
A vida ensina
E o tempo traz o tom
Pra nascer uma canção
Com a fé do dia a dia
Encontro a solução
Encontro a solução [...].

Na analogia entre a canção e a docência vamos percebendo que o caminhar docente é percorrido em metros, quilômetros, milhas, tem noites escuras/claras, desejos, tristezas, alegrias, frio e calor, é inscrito nas margens que formam as histórias de vida-formação-profissão de cada um/uma. Essas histórias podem ser contadas, narradas, compartilhadas, mas não podem ser esquecidas, elas constituem-se como elemento singular que pluraliza o universo dos sujeitos sociais, é a outra margem de produção do conhecimento dos sujeitos docentes.

Resgatar essas histórias de vida através das narrativas pode proporcionar um sentido de formação para professores e professoras. Sobre as significações da história de vida, Josso (2004) nos diz:

[...] histórias de vida postas a serviço de um projeto são necessariamente adaptados à perspectiva definida pelo projeto no qual elas se inserem, enquanto que as histórias de vida, no verdadeiro sentido do termo,

abarcam a globalidade da vida em todos os seus aspectos, em todas as suas dimensões passadas, presentes e futuras e na sua dimensão própria (JOSSO, 2004, p. 31).

É nessa experiência que podemos encontrar um outro espaço de formação de adultos, onde o vivido entra como reflexão, formando e articulando redes que coletivizam o saber, é o formador que pode ser formando numa troca constante de conhecimentos.

Numa profissão de tantas nuances e margens a reflexão na ação e a ação na reflexão constituem-se como possibilidades de formação. A metáfora da travessia do rio, trazida neste texto, nos serve para mostrar a condição humana de professores e professoras em suas vivências simples, em que seu ofício docente é fundamental. É esse ofício que se desenvolve em ações, experiências, formações, enfim, nas relações com os outros sujeitos sociais. Como no pensamento complexo de Morin (1991), as margens da docência, são partes que se ligam ao todo e o todo se liga às partes, num processo de ir e vir que poderá proporcionar novas metáforas, novos sentidos e novas margens na formação docente.

Referências:

- Dayrell, Juarez (2007) A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, vol. 28, nº 100. Retirado em julho 7, 2012 de <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Dias, Hildizina Norberto & ANDRÉ, Marli(2009). A incorporação dos saberes docentes na formação de professores. *Revista Brasileira de Formação de Professores – rbfop*. Vol. 1, n. 3, pp.76-89.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Josso, M. Chystine (2004). *Experiências de vida e formação*. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez.
- Larossa, J. B. (2002). *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Tradução de João Wanderley. São Paulo: UNICAMP.
- Morin, Edgar. (1991). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Piaget.
- Negra, Cidade (1998). *A estrada. Quanto mais curtido melhor*. Liminha. 1 CD.Gravadora: SonyBMG.
- Pacheco, Dirceu Castilho(2004). *Cotidiano: o espaço tempo do aprender ensinar*. In Azevedo, Joanir Gomes de; Alves & Neila Guimarães. (Orgs.). *Formação de professores: possibilidades do imprevisível* (pp. 43-58) Rio de Janeiro: DP & A.
- Terra, Lygia & Coelho, Marcos Amorim (2010). *Geografia Geral*. São Paulo: Moderna.
- Saramago, José (2000). *A Caverna*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Silva, Tomaz Tadeu da (2012). A procura social da identidade e a diferença. In Silva, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 73-102). Petrópolis :Vozes.
- Souza, Elizeu Clementino & Fornari, Liege Maria Sitja (2008). *Memória, (auto) biográfica e formação*. In VEIGA & Ilma Passos Alencastro & D`Ávila, Cristina. (Orgs.). *Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas* pp. 109-134, Campinas: Papirus.

A Gestão Democrática Como Instrumento de Exercício de Cidadania dos Agentes da Escola Pública

Cosmerina de Souza de Carvalho, Ennia Débora Braga Passos Pires, Dominick do Carmo Jesus, Andressa Rocha Meira, Rafael Ribeiro Martins¹⁴⁴

Resumo

Na contemporaneidade, o mundo vive uma grande transformação nos aspectos sócio-político-econômico e cultural, ficando, por isso, difícil buscar novas soluções criativas e inovadoras. Nesse sentido, é necessário um aprofundamento na compreensão dessa realidade que é tão efêmera e que adentrou no universo escolar, sendo, por isso, impositiva a adoção de um novo modelo de gestão da escola que prime pela participação da comunidade escolar, nos moldes da gestão democrática. Um aspecto importante nesse modelo é que a gestão democrática possibilita à escola o exercício da autonomia para decidir sobre a alocação de recursos materiais e humanos, a partir de critérios definidos pela comunidade escolar. Permite ainda, a modernização da gestão, tornando-a mais condizente com as necessidades reais de cada unidade escolar. Isso implica, certamente, no desenvolvimento de uma cultura de participação e em um comprometimento que, por sua vez, supõe um redimensionamento dos papéis tradicionalmente executados, bem como o envolvimento efetivo de órgãos colegiados existentes na escola. Do ponto de vista da direção, espera-se o exercício ativo da liderança como elemento integrador e catalisador dos esforços do grupo. O referente trabalho objetiva a realização de um aprofundamento da temática: gestão democrática como instrumento de exercício de cidadania dos agentes da escola pública, apresentando uma análise reflexiva da polissemia de conceitos e definições da gestão democrática, como também a contextualização histórica desse modelo de gestão e a sua importância para o crescimento da escola de acordo com os desafios e mudanças necessárias à educação. O trabalho destaca a necessidade de todos os agentes construtores da escola se comprometerem com a implantação de uma gestão participativa, a fim de que se promova um ambiente educativo propício a autonomia, a democratização, a coletividade e a concretização da cidadania no ambiente escolar. O trabalho é fruto de uma pesquisa de cunho qualitativo que está sendo realizada numa escola pública do município de Itapetinga-BA, Brasil, e tem como sujeitos da investigação os agentes formadores desta instituição de ensino. Os participantes do estudo responderam a um questionário elaborado com o propósito de levantar dados sobre a importância da gestão participativa como instrumento de construção da cidadania dos sujeitos envolvidos na escola estudada. Os resultados parciais sugerem que a maioria dos agentes da escola considera que a gestão democrática possibilita o exercício da cidadania no interior da escola, abrindo, pois, a perspectiva da participação em outros espaços sociais.

Palavras-Chave: Agentes Formadores. Autonomia. Participação. Universo Escolar.

Introdução

Com a abertura da política e a redemocratização do Brasil na década de 1980 e com o desenvolvimento de pesquisas na área educacional, aos poucos vão sendo elaboradas leis e práticas que abrem espaço para

¹⁴⁴ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

uma gestão escolar mais participativa, superando o modelo tradicional de administração escolar. Elementos que visam a autonomia de cada unidade escolar são criados, bem como uma política de descentralização das decisões, introduzindo a participação de todos envolvidos no processo educativo, pais, alunos, professores e demais funcionários.

Dentro dessas transformações a Gestão Participativa se impõe como uma exigência da sociedade, para viabilizar um ensino de qualidade social, sendo fundamentada legalmente na Constituição Federal no seu título VIII – Da ordem social, capítulo III e na Lei de Diretrizes e Bases Lei 9394/96 (LDB) –, que ratifica os princípios da Gestão Democrática em seus artigos 14 e 15.

Muitas são as concepções sobre gestão e democracia. E essa ideia de Gestão Participativa está vinculada à função social que inicialmente a escola deve cumprir. Surgindo, por isso, a necessidade de um aprofundamento teórico, a fim de confrontar a teoria com a prática, como uma forma de conceber verdadeiramente a ideia da Gestão Participativa como uma ferramenta de democratização da escola pública.

Por isso é que se propôs a realização de um estudo acerca da temática, Importância da Gestão Participativa para a democratização da Instituição Escolar, por compreender-se que dentro de uma perspectiva democrática, a LDB amplia o papel da escola diante da sociedade, colocando-a como centro de atenção das políticas educacionais mais gerais e sugerindo o fortalecimento de sua autonomia através da implementação da Gestão Participativa Escolar.

O objetivo maior para a realização do estudo está ancorado na necessidade de analisar de que forma a Gestão Participativa possibilita a democratização do espaço escolar dentro de uma perspectiva coletiva, participativa e autônoma; mais especificamente, investigar teoricamente o conceito de Gestão Participativa e de democracia, como uma das possibilidades de construção de um espaço escolar autônomo, pesquisar as dimensões presentes no modelo de gestão escolar e analisar os princípios orientadores e norteadores para a implementação efetiva da Gestão Participativa no espaço escolar.

Atribuindo relevância à responsabilidade do professor pelas formas de organização da gestão, que segundo Libâneo, (2005) o trabalho do professor em sala de aula é a razão de ser da organização e gestão escolar.

A Gestão Democrática como Instrumento do Exercício de Cidadania dos Agentes Construtores da Escola Pública

Uma abordagem acerca da gestão educacional, que tem no espaço escolar o seu campo primordial de repercussão, necessita de uma reflexão acerca da democracia, pois, assim, é possível ultrapassar a estrutura física da escola e estabelecer um elo de co-responsabilidade com a comunidade externa, a quem na realidade a escola pertence. De forma a colocar este espaço educativo em uma perspectiva emancipatória, utilizando, por isso, de instrumentos que conduzem ao debate, à co-participação e ao comprometimento dos segmentos da escola e da comunidade em seu entorno, que se traduz dentro do microcosmo da escola na realização de eleições diretas para diretores e na utilização dos Conselhos Escolares como instâncias deliberativas no estímulo à participação de forma consciente em outras instâncias organizadas da sociedade.

Neste sentido, é possível que os homens adquiram consciência do seu valor enquanto tal e, assim, “das próprias possibilidades e dos próprios limites no mundo dos outros homens” (BOBBIO, 1996, p. 29). Essa aquisição é que Bobbio chama de educação para a liberdade.

Apenas a democracia a possibilitaria, porque “o homem livre é o homem consciente de suas possibilidades e de seus limites, em sua relação com os outros” (BOBBIO, 1996, p. 29). Para que essa consciência exista, é necessário, de acordo com o autor, que “ocorra um ambiente social cujas condições econômicas, políticas e culturais favoreçam o seu desenvolvimento”. Tal ambiente, de certa forma, em sua opinião, pode ser criado pelas instituições democráticas.

No momento, o que mais se fala, na educação brasileira, é a necessidade de se refletir sobre as políticas públicas educacionais, entre elas a Gestão Democrática ou Participativa, que é a tendência descentralizadora apresentada pela legislação educacional, através do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado como lei, em janeiro de 2001, sob o nº 10.172, que tem como objetivos e prioridades a:

Democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001, p.34).

Entretanto, foi com a nova Constituição (1988) e com a aprovação da LDB (Lei. 9394/96) que se perceberam a necessidade de elaborações de políticas públicas destinadas diretamente ao campo gestor da educação brasileira, pois o mesmo entrou em crise, em virtude das mudanças ocorridas no campo econômico, tanto em nível local quanto em mundial.

A Gestão Participativa é enfatizada na Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), no seu artigo 3º.

[...] Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Portanto, a necessidade de abarcar na gestão todos os indivíduos que exercem alguma atividade na escola faz surgirem práticas e normas que fomentem uma gestão participativa e uma cultura democrática, pelo exercício coletivo de gestão direta, como uma forma de realizar o desenvolvimento de uma estrutura organizacional adequada, que facilite adaptações rápidas, assim como o desenvolvimento de uma cultura favorável à mudanças, são condições necessárias para que a escola possa transformar continuamente.

De acordo com Lück (1996, p. 48):

Há algumas décadas, o ensino público era destinado a poucos e orientado por um sistema administrativo centralizador. Nesse modelo, a qualidade era garantida com mecanismos de controle e cobrança. A sociedade mudou e passou a exigir a Educação para todos.

Com isso, o ser humano se tornou o elemento-chave no desenvolvimento das organizações educacionais, tanto como alvo do trabalho educativo como na condução de processos eficientes e bem-sucedidos. É

nesse contexto que surgiu a necessidade de haver uma ou mais pessoas para dirigir as ações que encaminham a escola para a direção desejada.

Desta forma, a luta por democracia e por meios crescentes de participação política no macrocosmo social levava a uma vinculação desses movimentos por liberdades e participação para dentro dos muros da escola fazendo com que em 20 de dezembro de 1996 fosse publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educacional (LDB) nº 9394/96, cujo inciso VIII do Artigo 3º, no título II, trata a questão da gestão participativa de ensino público, enfatizando o princípio de participação e fortalecendo o espaço para gestão colegiada e avaliação do desempenho. Os artigos 14 e 15 da referida LDB e as políticas de administração da educação brasileira dos anos 90 têm incentivado a descentralização administrativa, a autonomia da escola na tomada de decisões como forma de revitalizar a eficiência das escolas, especialmente, públicas e torná-las mais eficazes.

No contexto das lutas pela ampliação dos espaços de participação política, os setores organizados da população brasileira, em especial os educadores, têm desempenhado importante papel no sentido da democratização das políticas públicas de educação. Os esforços desses setores convergiram para o processo de definição da Constituição da República Federativa do Brasil (CF), de 1988, que incorporou, no artigo 206, a gestão democrática da educação como um de seus princípios basilares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) ratifica os preceitos constitucionais e especifica entre outros aspectos, os níveis e modalidades que compõem a educação nacional, a organização do sistema de ensino no país, as formas de financiamento e as competências dos entes federados, que são União, Estado se Municípios.

Segundo Dourado (2006) a gestão participativa nas escolas públicas também constitui matéria do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em janeiro de 2001, que dispõe, como uma de suas metas, a criação de conselhos escolares nos estabelecimentos oficiais que oferecem educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Esse conjunto de leis estabelece as diretrizes e normas para a organização e gestão do sistema educacional brasileiro e orienta as ações, programas e políticas.

O artigo 21 da LDBEN (1996) define que a educação escolar é composta pela educação básica, que abrange educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e as modalidades da educação, e pela educação superior que visam garantir o acesso, a permanência com qualidade, a gestão democrática e o financiamento da educação, em seus diferentes níveis e modalidades.

Em cumprimento a esses dispositivos legais, os sucessivos governos, nas três esferas têm conduzido políticas, programas e projetos relacionados à gestão da educação e incentivado o desenvolvimento de diferentes experiências pedagógicas e administrativas focalizando a gestão participativa nas escolas. Essas iniciativas, que ocorrem nas diversas esferas, encontram também amparo no artigo 211 da Constituição Federal (1988), que dispõe que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino.

O interesse pela pesquisa se deu por conta da afinidade da pesquisadora pelos temas relacionados à educação, além da necessidade de se fazer uma análise reflexiva sobre a temática Gestão Participativa como uma forma de validar o exercício da democracia de todos os envolvidos no espaço escolar, pois para Bordenave (1995) a Gestão Participativa está baseada na percepção de que as pessoas podem enxergar benefícios em sua participação na gestão dos interesses coletivos. Para tal, a participação deve implicar, necessariamente, em melhorias para a vida das pessoas, o que depende, principalmente, da efetiva

participação dos cidadãos para que as decisões sejam realmente orientadas para o interesse coletivo em detrimento de interesses privados e corporativos, ou seja, dividir poder e responsabilidade para multiplicar resultados

Metodologia

Os procedimentos metodológicos necessários à realização da pesquisa proposta partem da abordagem qualitativa, permitindo descrever, analisar, objetivando compreender efetivamente o processo de gestão participativa da instituição escolar.

A opção pela abordagem qualitativa refere-se à facilidade que ela apresenta na descrição do conhecimento a ser produzido na área educacional, ao mesmo tempo que, segundo Bogdan e Biklen (1982, p. 29), a pesquisa qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos encontrados no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Neste sentido, o trabalho constitui em um contato mais direto e prolongado com o ambiente e a situação investigada, para tanto utilizou-se como instrumentos aplicação de questionário entregue a dez (10) agentes formadores do espaço escolar, sendo dois (02) professores, dois (02) pais, dois (02) funcionários, dois (02) coordenadores e dois (02) diretores, que, foram recolhidos devidamente preenchidos.

foram analisados à luz de um referencial teórico, permitindo assim, uma compreensão maior acerca da necessidade de se lançar um olhar sobre a importância da gestão participativa como ferramenta de democratização do espaço escolar, de modo que se pode traçar um paralelo com os dados coletados e as hipóteses levantadas.

Análise e Interpretação dos Dados

Novas exigências de qualificação humana impõem mudanças substanciais na instituição Escolar; na atitude e participação dos cidadãos ante essas mudanças que atingem de forma importante e desigual a todas as formações sociais. Neste contexto, surge a Gestão Participativa, cujo imperativo é a formação do coletivo, pelo qual, as escolas deverão organizar-se de forma participativa cumprindo o princípio da democratização das decisões. Neste processo, os docentes assumem a responsabilidade primeira com a construção da identidade do estabelecimento escolar, assim como, deverá a comunidade organizar-se sob a forma de conselhos no sentido de participar ativamente das decisões escolares.

Com isso, a instituição educativa deve elaborar e executar, no conjunto formador da sua comunidade que são professores, funcionários, pais e alunos, a sua proposta de gestão, o que representa um grande desafio, tanto para docentes, quanto para a comunidade em geral. Somente através dessa dinâmica é que a escola ocupará o espaço legalmente instituído de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, consciente do papel que assume com a construção de um projeto educativo que seja representativo dos interesses da própria comunidade. Para a gestora J:

As pessoas estão habituadas a ter alguém a sempre fazer para elas e não se movem à participação sobre o que lhes é de direito. É como se não tivessem motivadas a participar, a se posicionar a definir metas e estratégias que beneficiarão a todos e conseqüentemente a elas mesmas. (J)

Portanto, é possível inferir que, o desafio maior para a Gestão Participativa está em construir novas relações no interior da escola, onde pais, alunos, professores, coordenadores, funcionários não sejam apenas executores de parcelas nas ações educativas, mas sujeitos coletivos capazes de apropriarem-se da construção do planejamento integral da escola. Assim, é preciso saber qual a direção a ser seguida, perceber qual a prática pedagógica acontece na escola e identificar a melhor alternativa que viabilize o sucesso do trabalho escolar.

Para Bobbio (1996, p. 12) a democracia funciona como um "conjunto de regras de procedimento para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados", se apresentando como uma alternativa política mais interessante. Diferente, no entanto, da prática, pois o que se encontra, ainda, no espaço escolar é o poder centrado na pessoa do gestor escolar.

Os professores exercem um papel fundamental no processo educacional e atuam como agentes de transformação do contexto onde se inserem. Nessa perspectiva, Brzezinski (2004, p. 51) assim os define:

[...] o professor é o profissional dotado das capacidades, entre tantas outras, de produzir conhecimento sobre seu trabalho, de tomar decisões em favor da qualidade cognitiva das aprendizagens escolares e, fundamentalmente, de atuar no processo constitutivo da cidadania do 'aprendente', seja ele criança, jovem ou adulto.

Dessa forma o corpo docente estará mais compromissado com a tarefa educativa e participante na solução de seus problemas. "Tendo os docentes participando ativamente do planejamento escolar, eles estarão comprometidos com ele e, principalmente, organizando suas atividades com base no que foi decidido coletivamente" (PADILHA, 2002, p.75-6).

A Gestão Participativa de uma escola faz-se presente pelo efetivo engajamento de todos nas decisões comuns. Não será avaliada pela quantidade de tarefas coletivas realizadas - número de reuniões formais, por exemplo - mas pela competência política e organizacional em transformar permanentemente a proposta da escola numa proposta social com o envolvimento da comunidade.

Na Gestão Participativa deve haver compreensão da administração escolar como meio e reunião de esforços coletivos para o implemento dos fins da educação, assim como a compreensão e aceitação do princípio de que a educação é um processo de emancipação humana. Portanto, a gestão participativa da educação está vinculada aos mecanismos legais e institucionais e à coordenação de atitudes que propõem a participação social no planejamento e elaboração de políticas educacionais; na tomada de decisões; na escolha do uso de recursos e prioridades de aquisição; na execução das resoluções colegiadas; nos períodos de avaliação da escola e da política educacional. Com a aplicação da política da universalização do ensino deve-se estabelecer como prioridade educacional a democratização do ingresso e a permanência do aluno na escola, assim como a garantia da qualidade social da educação.

Neste sentido, os professores pesquisados revelaram conhecer os documentos que direcionam o regime democrático na instituição de ensino, dentre eles se encontra o Projeto Político Pedagógico (PPP) como

instrumento norteador das ações administrativas e pedagógicas que possibilita a tomada de decisões coletivamente.

Quando os professores foram questionados a respeito de participarem da construção do projeto político pedagógico (PPP) foram unânimes em apresentar uma resposta positiva, como também disseram que tem autonomia para direcionar a sua prática pedagógica, porque tem o poder de decisão na escola e as suas decisões são sempre acatadas pelo grupo, ou ao menos ouvidas.

Sobre este ponto, a professora C disse:

Nesta escola eu tenho liberdade de ação, mas eu sei que as minhas ações devem ser boas para toda a escola e não só para mim ou para as minhas turmas.

Embora, Bobbio (1996, p. 28) afirma que “ninguém tem condições de definir precisamente o interesse comum ou coletivo, a não ser confundindo interesses de grupo ou particulares com o interesse de todos”. Contrariando, assim, a existência do pensamento de que a democracia sustenta-se sobre a ideia limite de que todos possam decidir tudo para todos. Pois a representação democrática pode ocorrer através da formação de conselhos escolares ou colegiados.

A Gestão Participativa deve possuir autonomia, democracia e cidadania, que são conceitos que se implicam mutuamente. Uma vez que cidadão é aquele que participa do governo, aquele que tem poder, liberdade e autonomia para exercê-lo. A descentralização e autonomia das escolas abrem espaço para participação e democratização do sistema público de ensino.

Sobre a existência de uma Gestão Democrática na escola pesquisada, a mãe diz que tem consciência de que sim, quando fala:

[...] sempre sou convocada para saber das coisas relacionadas à minha filha. Portanto, a participação da escola na minha vida e na vida da minha filha é boa e isto faz com que ela se sinta bem na escola e se desenvolva bem nos estudos (S).

Para que essa consciência exista, é necessário, de acordo com o Bobbio (1996, p.29), que ocorra “um ambiente social cujas condições econômicas, políticas e culturais favoreçam o seu desenvolvimento”.

A afirmativa "a democracia pode ser considerada como o poder público em público" (BOBBIO 1996, p. 81) e se encaixa perfeitamente no depoimento da professora pesquisada com o seguinte relato com a contribuição para a construção da Gestão Participativa da escola pesquisada:

Eu tive uma aluna que engravidou aos 15 anos e os seus pais a expulsaram de casa. Portanto, eu acionei o Conselho Tutelar⁵, a fim de que esta garota pudesse ter os seus direitos garantidos pelos pais e pai da sua criança. Com isto, a garota teve o amparo de todos os responsáveis por aquela situação em que se encontrava. Acredito que desta forma, é que se faz o espaço escolar tornar-se participativo, onde todos se sintam responsáveis pelo outro. Todos podem dar a sua contribuição para a verdadeira coletividade no espaço escolar (M).

Neste sentido, o pensamento de Bobbio possibilita as reflexões sobre a necessidade de se retirar as coisas do campo do secreto e tornarem-se públicas, logicamente dentro de um aspecto ético de extrema significância frente à função social do fato revelado e trabalhado com a efetiva participação de que é de direito.

Considerações Finais

Falar em Gestão Participativa é acreditar em uma educação com relevância social e, logo, em uma escola construída a partir da ação coletiva. Assim, se o propósito é formar cidadãos honestos e responsáveis, a Gestão Participativa é necessária para qualquer administração escolar. A partir dessa administração será possível desenvolver e vivenciar a democracia no dia a dia da escola e levá-la a consolidar a participação entre toda a comunidade colaborando, assim, no processo de inclusão social do país.

A gestão escolar democrática participativa é o instrumento de autonomia dos sujeitos inerentes da sociedade que são capazes de articular as relações sociais com o contexto histórico que cada um vivencia.

Sendo importante ressaltar que o processo de construção da gestão escolar democrática participativa é baseado no cotidiano escolar, na pessoa do professor que deve trabalhar estimulando práticas, atitudes e vivências democráticas.

Dessa forma, buscar a Gestão Participativa requer conquistar a própria autonomia escolar, haja vista que, sua trajetória traz a descentralização, o crescimento profissional e a valorização da escola, da comunidade e conseqüentemente do gestor e da equipe que está envolvida no processo que precisa fundamentalmente de parcerias sólidas e comprometidas com uma educação melhor e inovadora, no sentido de proporcionar maiores opções de elevar o conhecimento de seus alunos, com objetivos pautados em valores humanos que engrandecem ações e ideais humanizadores que compreendam as diferenças e priorizem sempre o bem comum.

Referências

- AMADO, J. FERREIRA, M. M (2001). Usos e Abusos da História Oral. Rio de Janeiro: FGV.
- BACELAR, Inalda Vieira (1999). Escola, Descentralização e Autonomia. In Revista de Administração Educacional, Recife, v. 1, n.º 1, p. 1- 88 jul./dez., p. 27- 37).
- BARROSO, J. (1995). Modos de Organização Pedagógica e Processos de Gestão da Escola: sentido de uma evolução. Porto: Porto, Editora.
- BOBBIO, N (1996) O futuro da Democracia. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Diário Oficial, 1988.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari K. (1982). Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Editora, Porto.
- BORDENAVE, Juan Díaz E. (1995). O que é Participação. São Paulo, Brasiliense.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição [da] Republica Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal.
- BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

- CASASSUS, Juan (1995) Tarefas da Educação. Campinas: Autores Associados.
- CHIZOTTI, A. (1991). Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. São Paulo: Cortez.
- DALMÁS, Ângelo. (1994). Planejamento Participativo na Escola: Elaboração, acompanhamento e avaliação. Petrópolis, RJ: Vozes.
- DOURADO, Fernandes Luiz (2006). Gestão da educação escolar. Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância.
- FREIRE, PAULO (2001). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- GADOTTI, Moacir (1995). A autonomia como estratégia da qualidade de ensino e a nova organização do trabalho na escola. Petrópolis: Vozes, 1995. LOPES, J. Uma introdução ao Estudo da Escola do Terceiro Milênio: a escola contingencial.
- LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F; TOSCHE, M. S (2005). Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez.
- LOPES, Jorge (1999). Uma Introdução ao Estudo da Escola do Terceiro Milênio: A escola Contingencial. In Revista de Administração Educacional, Recife, v. 1, n.º 1, pp.1-88 jul./dez., pp.39-45.
- LUCK, Heloisa (1996). Gestão Educacional: estratégia, ação global e coletiva no ensino. In. FINGER, A. e tal. Educação: caminhos e perspectivas. Curitiba: Champagnat.
- PADILHA, R. P. (2002). Planejamento Dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire.
- XAVIER, Antônio Carlos R; SOBRINHO, José (1997). .A Gestão da Escola e da Educação. Brasília: IPEA.

Prática docente e planejamento: interfaces do trabalho docente

Mariana Moura Pereira, Ennia Débora Passos Braga Pires, Andressa Rocha Meira, Solange Mendes da Silva, Wêdma Moreira de Araújo¹⁴⁵

Resumo

Este trabalho tem o propósito de evidenciar a importância do planejamento reflexivo no trabalho docente. O estudo foi desenvolvido através de uma incursão bibliográfica em periódicos e livros que tratam à temática, caracteriza-se, portanto, como uma investigação de cunho qualitativo. O planejamento reflexivo é indissociável do processo de ensino/aprendizagem dos alunos. A formação dos professores deve ter como foco a preparação de profissionais críticos e reflexivos, capazes de proporcionar ao aluno uma aprendizagem de qualidade. Planejar é fazer uma análise da realidade, refletindo sobre as condições existentes no processo educativo. O planejamento é construído com o intuito de conseguir alcançar os objetivos educacionais esperados e, até mesmo, superar as dificuldades percebidas no processo ensino/aprendizagem. Refletir sobre as práticas docentes é prever dificuldades e enfrentá-las. Todo docente deve avaliar e conhecer a realidade dos seus alunos e fazer uma reflexão sobre a sua prática educativa. Infelizmente, em algumas escolas o planejamento é disponibilizado pronto aos novos docentes, retirando destes o protagonismo na definição das escolhas pedagógicas mais adequadas a suas classes. Através do planejamento educacional, acontece uma organização dos conteúdos curriculares a serem desenvolvidos em sala de aula, levando em consideração as necessidades e os conhecimentos prévios dos alunos. Ao elaborar o planejamento de ensino, o professor deve também analisar a participação dos alunos nas ações que serão executadas em sala de aula. Isso requer o pensar e o repensar sobre as decisões e escolhas nas intervenções didáticas, dito de outra forma, no espaço escolar as mudanças constantes são necessárias e imperativas. Então, a escola e seus professores precisam não apenas reinventar as suas práticas pedagógicas, no sentido de pensar e repensar suas atitudes, suas concepções, seus métodos, conhecimentos adquiridos e a aprendizagem dos alunos, mas também colocar em evidência suas relações profissionais que começam com as observações de suas atitudes em relação ao outro. Essa prática vem enfrentando dificuldades e problemas que envolvem a postura profissional dos professores e suas condições de trabalho na atualidade. Vários questionamentos vêm sendo travados em relação ao saber fazer do professor e a eficácia de suas ações. Sendo assim, é de grande relevância que o professor busque, na sua formação contínua, compreender os princípios e saberes necessários à sua atuação docente e as condições concretas do exercício de sua professoralidade. A ação do planejamento reflexivo pode contribuir nesse propósito, ao possibilitar a ação reflexiva sobre o saber fazer. O poder da reflexão no processo pedagógico e na formação contínua do professor é uma interface do trabalho docente que, dada a sua relevância, não pode ser olvidada, sob pena de comprometer os resultados da aprendizagem. As reflexões possibilitam a revisão do planejamento e da prática docente, fluindo assim, um ensino de forma qualificada, promovendo aos alunos uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Formação Docente; Processo de Formação; Processo Pedagógico; Reflexão.

¹⁴⁵ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Introdução

Este trabalho consiste em uma revisão bibliográfica, surgindo da necessidade de se fazer um planejamento eficaz, de forma reflexiva e qualificada. Isso implica na busca de novas formas criativas e estimuladoras de desafiar os conhecimentos dos alunos, e deve-se levar em consideração a necessidade do professor conhecer a fundo seu papel enquanto educador na formulação do planejamento escolar e educacional.

Assim surgiu o interesse de se estudar sobre o planejamento educacional dentro do processo de ensino/aprendizagem dos alunos. É de suma relevância o planejamento dentro do sistema educativo, pois hoje em dia surgem questões que tem levado em consideração o ato de como se aprende, então se existe um questionamento de como se aprende, deve acontecer um questionamento também acerca de como se planeja. Dessa forma o professor deve usar o planejamento como ferramenta básica, para assim conseguir interferir de forma positiva no processo de ensino/aprendizado do aluno.

O ato de planejar requer uma visão mais ampla, sobre as questões que serão abordadas dentro da sala de aula. Planejar abrange ideias para o futuro, contendo o passo a passo dos planos de aula propostos nos projetos pedagógicos. Outro ponto relevante no processo do planejamento e da prática docente que também é muito importante é justamente, o ato da reflexão.

Todo professor que reflete seu método de ensino consegue repensar seu planejamento, levando em consideração a realidade de seus alunos e dá nova vida a sua aula. Por isso é essencial ressaltar que a construção de um bom planejamento implica, principalmente, em uma ação refletiva, onde o professor elabora uma reflexão permanente de sua prática educativa.

Sabe-se que o ato de planejar compreende um processo extremamente contínuo, que aborda e se preocupa com o processo educativo em um âmbito geral, entendendo assim, as necessidades coletivas e individuais dos alunos. Então o planejamento de ensino é o modelo a ser seguido pelo professor, é através dele que o educador tem o norteamento e um processo reflexivo.

Os professores devem levar para sala de aula todo seu potencial pedagógico, um planejamento bem elaborado, para que assim, promova-se um a educação de qualidade. O educador não deve só passar conteúdos e sim adequar esses assuntos à realidade dos alunos, fazendo assim, com que a comunidade escolar seja democrática, não somente por ser responsável por ensinar conteúdos, mas também por se preocupar com o verdadeiro aprendizado.

A prática docente como espaço de criatividade no qual os profissionais da educação atuam, oferece problemas corriqueiros de seu saber-fazer, quando não há um planejamento eficaz ou até mesmo a falta dele, mas que se apresentam como respostas aos desafios que a prática impõe.

Um dos pontos cruciais é o docente está sempre se “reciclando”, buscando novos métodos de ensino, uma nova didática, novos conhecimentos. Sendo assim, é de extrema importância conhecer os problemas que envolvem a prática educativa dos professores na atualidade, com a intenção de superá-los, pois a escola só torna-se democrática, na medida em que colabora com uma formação crítica e consciente, fazendo com que o professor tenha noção de que sua formação é continuada, que conhecimento está em constante mudança, voltando-se para a transformação social.

A prática docente e planejamento: trabalhos docentes

A prática docente nos dias atuais vem sofrendo alterações consideráveis para o âmbito educacional. Pois todo docente deve levar em consideração os saberes de mundo, as particularidades e o processo de aprendizagem diferenciado que cada aluno tem dentro da sala de aula. Com isso vários questionamentos estão sendo travados, onde se pergunta sobre o saber fazer e saber ser do professor. Então, entra em relevância o processo formativo contínuo que todo docente deve buscar, a fim de compreender os princípios e saberes que são necessários à sua prática.

Muito se discute sobre a prática docente de forma reflexiva, onde dois aspectos integram esse processo, o primeiro deles é a necessidade de contínuas intervenções, de modificações por parte do professor em sua própria prática. O segundo ponto, é justamente, praticar o eu reflexivo, ou seja, dinamizar na vivência dentro do processo de ensino/aprendizagem.

A prática docente deve considerar que a educação tem por finalidade, proporcionar ao aluno uma aprendizagem de qualidade, além de mostrar caminhos para que esse indivíduo possa se tornar um ser pensante e crítico, conhecedor de seus direitos e deveres. Isso implica em um processo de ensino/aprendizado que tenha como centro o diálogo e o afeto entre professor e aluno.

Segundo Pimenta (1999), estão inclusos nas práticas docentes, elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para buscar soluções, a experimentação metodológica e o enfrentamento de situações complexas de ensino. Onde se deve está sempre buscando novas formas de se promover um processo de ensino/aprendizagem de qualidade.

Dentro do âmbito escolar, todo o corpo docente precisa não apenas colocar em questão, o reinventar de sua prática docente, no sentido de pensar e repensar suas atitudes, suas concepções, seus métodos e conhecimentos adquiridos sobre o processo de aprendizagem dos alunos. É necessário colocar em ênfase suas relações profissionais, que abrem com as observações de sua atitude em relação ao outro.

Na prática docente o professor é um dos elos essenciais para a mudança no processo formativo dos alunos, proporcionando dentro de suas salas de aula um diálogo e a construção de novos conhecimentos.

A figura do professor é o elo fundamental no processo de mudança na educação voltada a uma sociedade que requer um profissional autônomo, cooperativo, empreendedor, com capacidade de absorção e da adaptação para as novas ferramentas e tecnologias (GOMES; FELÍCIO, 2012, p. 110).

O professor é um ser transformador, capaz de proporcionar ao seu aluno diversos conhecimentos, fazendo com que esse aluno seja consciente e autônomo para e na sociedade. A relação dos professores com a sua prática constituem uma reflexão essencial para a atividade docente. Sendo fundamental a formação de indivíduos pensantes e críticos. Por isso devemos pensar a formação de um profissional da educação como alguém que compreenda os fundamentos das ciências, revele uma visão ampla dos saberes e que pratique um processo de ensino/aprendizagem reflexivo.

Nas antigas escolas o planejamento também era executado, porém ele era feito de maneira diferente, onde cabia controlar a ação dos professores de modo a não interferir no regime político da época. Já nos dias atuais o planejamento já não tem mais esse caráter regulador dentro das escolas, servindo assim, como uma ferramenta de grande importância para organizar e auxiliar o trabalho do professor, podendo sofrer alterações ao decorrer de sua prática, necessitando assim de uma ação reflexiva. Essa ação reflexiva

significa pensar e repensar sobre a prática utilizada em sala de aula, e as possíveis contribuições que elas vêm trazendo à aprendizagem dos alunos. Sem uma ação reflexiva, o planejamento pode ser considerado como desperdiçado, uma vez que, ele não se atenta a todos os ângulos necessários para uma prática docente eficaz.

Dentro do processo de ensino/aprendizagem o professor deve deixar de ser o centros das atenções e comunicações, e apresentar aos seus alunos um diálogo e uma interação, para que assim, a prática docente seja de qualidade. Não podemos esquecer o processo de formação continuada dos docentes, isso implica em uma melhora significativa na educação e no ensino.

A formação contínua é suposta melhorar a qualidade do sistema de ensino ou, segundo as metáforas utilizadas no mundo empresarial, a qualidade do produto do sistema educativo. Esta formulação é imprecisa, porque no âmbito do ensino não é fácil distinguir a actividade de trabalho, o produto e os efeitos da actividade (NÓVOA, 1997, p. 152).

Deve-se se qualificar o processo de formação e de formação continuada dos profissionais da educação, pois os docentes são formados para mediar os conhecimentos de forma dialética e afetiva para os alunos.

O ato de planejar acompanha o homem desde o começo do processo evolutivo humano. Todas as pessoas planejam, pois através desse ato as pessoas organizam sua vida e sua convivência em sociedade, na tentativa de transformar e melhorar suas vidas ou as das pessoas que as rodeiam. Planejar, então, remete a: 1 – querer mudar algo; 2 – acreditar na *possibilidade* de mudança da realidade; 3 – perceber a necessidade da mediação teórico-metodológica; 4 – vislumbrar a possibilidade de realizar aquela determinada ação (VASCONCELLOS, 2002, p. 36).

O planejamento e um plano de aula ajudam a alcançar a eficiência, isto é, elaboram-se planos, implanta-se um processo de planejamento a fim de que seja bem-feito aquilo que se faz dentro dos limites previstos para aquela execução (GANDIN, 1999, p. 17). Todo o método de planejar requer a elaboração de metodologias, de um passo a passo para a execução na sala de aula. Entretanto, é importante ressaltar que nenhum planejamento é absoluto e que deve ser modificado e reflexivo em todos os obstáculos.

O plano só é alcançado quando o processo de ensino/aprendizagem é concebido como uma prática que requer participação, democracia, libertação e reflexão. Sendo assim, o ato de se planejar é um trabalho vital dentro do procedimento de ensino/aprendizagem, unindo a técnica e o aprendizado dos alunos. Fazer planos no processo da prática docente sem pensar e elaborar um planejamento consistente faz com que o docente corra riscos de uma aula sem seguimento e sem direção.

Fazer plano(s) sem um processo de planejamento é tecer uma rede em que só há os nós e nada que os ligue entre si. Ter um processo de planejamento sem plano(s) é correr o risco de que a rede se desmanche por falta de pontos de ligação dos fios (GANDIN, D., 1999, p. 61).

Então, faz-se necessário que todos os planos sejam organizados dentro de um método, ou seja, um planejamento bem elaborado, que possa facilitar no processo de ensino/aprendizagem dos alunos. Planejar é justamente propor-se a uma identidade profissional reflexiva e agir para assim, aproximar-se do que somos daquilo que queremos ser e do que queremos formar.

O ato de planejar consiste em uma atividade de se prever uma possível ação a ser executada dentro da sala de aula, implicando em atender pontos ou objetivos apontados dentro do plano de aula. Esse ato

refere-se a uma antecipação da prática pedagógica do docente, de modo a prever e apontar ações necessárias a uma boa aula, sendo assim, esse planejamento pode ser mudado e moldado de acordo as necessidade ou dificuldades encontrados no processo de ensino/aprendizagem.

O planejamento se concretiza em planos e projetos, tanto da escola e do currículo quanto do ensino. Um plano ou um projeto é um esboço, um esquema que representa uma idéia, um objetivo, uma meta, uma sequência de ações que irão orientar a prática (LIBÂNEO, 2004, p. 149).

Dentro do planejamento escolar, todas os projetos e atividades de ensino aplicadas, deve envolver valores, atitudes, conteúdos. O ato de se planejar não é processo contínuo e não se resume simplesmente a elaboração dos planos de aula, é uma tarefa de permanente ato reflexivo e de ações pedagógicas eficazes. O processo de planejamento implica, também, o processo avaliativo dos processos e resultados previstos nesse projeto, tendo em vista a análise crítica e profunda do trabalho realizado e a reordenação de rumos.

A refletir sobre a sua prática docente e seu planejamento, implica propiciar uma leitura crítica da experiência vivenciada, conduz o profissional da educação um processo de criação, que transcende à mera aplicação de esquemas de ação, resultantes de saberes acumulados. Refletir na e sobre a perspectiva do planejamento provoca uma atividade coletiva, uma sistematização e uma crítica.

[...] a mudança não vem apenas para superar a ineficiência do ensino, mas também serve para transformar e construir outros caminhos e saberes indispensáveis à ação do educador consciente e crítico sobre o seu saber-fazer educativo (ALBUQUERQUE e SOUKI, 2010, p. 04).

A ação de planejar é um dos procedimentos chaves do processo de ensino/aprendizagem dos alunos, pois o planejamento é uma ação reflexiva. Daí surge um ponto muito importante, que é o poder da reflexão dentro do processo educativo e da formação do professor. Pois quando há uma reflexão da prática docente por parte desse profissional, acontecem mudanças. E através dessas mudanças acontece uma revisão desse planejamento e da prática docente, fluindo assim, um ensino de forma qualificada, promovendo aos alunos um aprendizado qualificado.

Planejar é fazer uma análise da realidade, refletindo sobre as condições existentes dentro do processo educativo. Quando acontece a construção do planejamento, tem como foco ultrapassar as dificuldades ou até mesmo conseguir alcançar os objetivos esperados. Então planejar é analisar, é refletir as práticas docentes, é prever todas as dificuldades e enfrenta-las (HAYDT, 2003, p. 94).

O planejamento é o ato, é uma forma de cogitar, organizar e sistematizar o fazer docente, enfatizando o quanto é importante uma metodologia e uma sequência didática, pois todos os seres humanos tem um esquema mental que precisa ser respeitado. Levando em consideração a realidade e o ato reflexivo para superar cada dificuldade encontrada. Todo planejamento deve avaliar e conhecer a realidade dos seus alunos e fazer uma reflexão sobre a sua prática dentro do processo de ensino/aprendizagem.

Dentro do planejamento escolar existe alguns pontos crucias que o caracteriza de forma a obtenção de um bom processo de ensino/aprendizagem. O diagnóstico enfocando a realidade dos alunos e o contexto escolar é o primeiro deles, onde se busca conhecer algumas particularidades pertencentes e atuais, que posso permitir identificar possíveis dificuldades e tentar assim, melhorar esse projeto. Outro ponto é a definição de objetivos e metas a serem alcançadas, onde todo o corpo da escola deve inferir sobre as

possíveis soluções na melhoria da qualidade de ensino. E o terceiro ponto, conta com a determinação de atividades e tarefas, onde contam os elementos humanos e criativos e os recursos financeiros.

Deve-se levar em consideração que todo ser humano tem a capacidade de refletir e que a valorização e desenvolvimento dos profissionais da educação é de suma importância para a colaboração dessa prática.

...as questões levantadas em torno e a partir do professor reflexivo, investindo na valorização e no desenvolvimento dos saberes dos professores e na consideração destes como sujeitos e intelectuais, capazes de produzir conhecimento, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas, trazem perspectivas para re-invenção da escola democrática (PIMENTA, 2002, p. 36).

É tão importante refletir na prática docente, pois possibilita ao professor uma nova visão de escola e ele participa assim do meio da gestão democrática e das decisões que o corpo da escola tem de tomar.

O ato de se refletir tem vários significados relevantes e coerentes e um que marca bastante essa ação é o que ZEICHNER (1993, p. 17) "...significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor..." Por isso o professor deve ter um processo de formação contínuo, para está sempre buscando novos conhecimento e novas formas de ensino.

O professor reflexivo é aquele capaz de refletir na ação, refletir sobre a ação e refletir para a ação. Quando a reflexão é na ação, o grande instrumento de aprendizagem e renovação do professor é o encontro direto com a prática, pois através disso esse profissional constrói novos conhecimentos, novas teorias e novos conceitos. Já na reflexão sobre a ação acontece o processo reflexivo realizado durante a ação. E por fim a reflexão para a ação desenrola na tomada de decisões no momento do planejamento da ação que será executada.

Desta forma, a postura reflexiva não requer apenas do professor o saber fazer, mais que ele possa saber explicar de forma consciente a sua prática e as decisões tomadas sobre ele e perceber se essas decisões são as melhores para favorecer a aprendizagem do seu aluno... (SILVA e ARAÚJO, 2005, p. 03).

A postura do professor reflexivo deve ter eixos marcantes, por exemplo, pensar na melhor forma de entender e fazer com que os educandos tenham uma ensino/aprendizagem de qualidade.

Segundo Alarcão (2008), a noção de professor reflexivo nasce na consciência da capacidade de se pensar e se refletir as características de um ser criativo e não um mero reproduzidor das ideias e das práticas que lhes são exteriores. Todo formando na área da educação deve ter consciências da necessidade de se refletir durante seu processo formativo e sua prática.

Nessa perspectiva é importante uma reflexão sistematizada sobre a formação, pois, em muitas situações a pesquisa, mesmo considerando sua dimensão questionadora natural, pode não contribuir para processos educativos emancipatórios. O conhecimento tanto pode ser um lugar de resistência à regulação imposta, como servir de instrumento de poder em um contexto discursivo determinado.

Partindo do ponto que o ato de refletir esta presente dentro da prática docente e no processo de construção e reconstrução do planejamento é que vem a necessidade de si colocar em prática tão ato, para que assim, todos os docentes possam ter um processo de ensino/aprendizagem mais qualificado, podendo promover na sua sala de aula um bom diálogo e um processo afetivo e de interação professor/aluno.

Considerações Finais

Conclui-se que o processo de ensino/aprendizagem dentro da prática docente de forma reflexiva contribuem para um processo de ensino/aprendizagem de qualidade. Onde desenvolver estratégias para aprendizagem ao longo da vida, faz-se necessário. Adquirir saberes que nos formam levando-nos a um processo de conscientização através da nossa própria história de vida, que deverá ocorrer entre o coletivo dos professores, preferencialmente no contexto escolar para que realmente esse processo seja bem sucedido.

O docente que busca ser um bom profissional deve se atentar no domínio dos conteúdos que se propõe a ensinar, aos conhecimentos de mundo dos alunos com quem se está trabalhando e um bom preparo didático pedagógico para trabalhar com esses indivíduos.

Então todo professor deve está buscando uma formação contínua e sempre refletir sobre e na sua prática, para que ele possa estar proporcionando aos seus alunos uma troca de conhecimentos e uma mediação dos mesmos. Formar seres pensantes e conhecedores de seus direitos e deveres deve ser o primeiro foco do professor, para que assim, todos os alunos tenham um processo de ensino/aprendizado de qualidade.

Em relação à formação de professores, quando se há uma preocupação com esse processo, mostra-se que os docentes são socialmente úteis, que contribuem diretamente para a formação de indivíduos pensantes. Quando os saberes docentes são respeitados e valorizados, há uma motivação para se ensinar, para que o professor possa mediar de forma qualificada o conhecimento e o diálogo dentro do âmbito escolar.

E no que toca o planejamento, pode-se dizer que tão prática é de extrema importância e relevância, pois planejar é justamente propor-se a uma identidade profissional reflexiva e agir para assim, aproximar-se do que somos daquilo que queremos ser e do que queremos formar.

Através do planejamento educacional, acontece uma organização do conteúdo a ser desenvolvido pelos educadores em sala de aula, levando em consideração as necessidades e no conhecimento prévio dos educandos. O planejamento é o ato, é uma forma de cogitar, organizar e sistematizar o fazer docente, enfatizando o quanto é importante uma metodologia e uma sequência didática, pois todos os seres humanos tem um esquema mental que precisa ser respeitado.

Referências

Alarcão, Isabel (2008). Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez.

Albuquerque, Cícera Maria Gomes de, & Souki, Fadhia Gonçalves El (2010). A prática docente: o ensinar e aprender. Revista Lato & Sensu, 1 (1), 1-7.

Dalmás, Ângelo (1994). Planejamento participativo na escola: Elaboração, acompanhamento e avaliação. Petrópolis, RJ: Vozes.

Gandin, Danilo (1999). Planejamento: Como prática educativa. São Paulo: Loyola.

Haydt, [Regina Celia Cazaux](#) (2003). Curso de didática geral. São Paulo: Ática.

Gomes, Claudia, & Felício, Helena (orgs.) (2012). Caminhos para a docência: O PIBID em foco. São Leopoldo: Oikos.

Libâneo, José Carlos (2004). Organização e gestão da escola: Teoria e prática. Goiânia: Alternativa.

- Nóvoa, António (1997). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote.
- Pimenta, Selma Garrido, & Ghedin, Evandro (orgs.) (2002). Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, Selma Garrigo (org.) (1999). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez.
- Turra, Clódia Maria Godoy. et al. (1998). Planejamento de ensino e avaliação. Porto Alegre: Sagra.
- Silva, Everson Melquiades Araújo, & Araújo, Clarissa Martins de (2005). Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-setembro 2005. Retirado em Maio 07, 2013 de http://189.28.128.100/nutricao/docs/Enpacs/pesquisaArtigos/reflexao_em_paulo_freire_2005.pdf.
- Vaconcellos, Celso (2002). Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad..
- Zeichner, Kenneth (1993). A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas. Lisboa: Educa.

Formação Docente e o espaço de Mediação na Educação a Distância

Gleyds Silva Domingues, Kátia Silva Cunha¹⁴⁶

Resumo

O espaço de mediação na Educação a Distância torna-se mais significativo, à medida que se estabelece pontes, desestabiliza conceitos e promove a reflexão sobre aspectos relacionados à interrelação entre teoria e prática na formação docente, o que aproxima o conhecimento da realidade dando-lhe expressão e legitimidade. Isso posto, este artigo objetiva propor uma análise discursiva efetivada no contexto do Módulo Disciplinar “Didática e Metodologia do Ensino Superior” do Curso de Pós-Graduação de uma IES de natureza privada, no sentido de demonstrar como o ato de mediação pode atuar tanto na construção como na desconstrução de sentidos. Esses sentidos revelam a forma como os sujeitos se posicionam e tecem leituras sobre a realidade circundante. As leituras tornam-se, então, as lentes de interpretação pelas quais os sujeitos significam, justificam e concretizam seus saberes e fazeres profissionais. As lentes de interpretação (tornam-se mais visíveis) ou ganham mais visibilidade nos dizeres manifestos sobre pontos de discussão levantados sobre a ação docente nos fóruns, sendo este uma ferramenta usada não apenas para defender uma ideia a partir da perspectiva do senso comum, mas como meio possível de argumentação lógica, no sentido de afirmação e ou contraposição de ideias, as quais se encontram ancoradas em teorias legitimadas no interior de uma cultura, o que torna, ainda, mais evidente o sentido ou os sentidos que foram paulatinamente apropriados e incorporados ao discurso docente de cunho tanto pessoal como profissional dos sujeitos aprendentes, além de possibilitar um acompanhamento mais efetivo das aprendizagens. No âmbito da educação a distância, a liberdade de exercício de dizer a palavra significá-la e muito mais presente, devido a própria concepção desta modalidade e a forma como esta palavra circula e é incorporada pelos diferentes interlocutores envolvidos no plano discursivo, o que abre um leque de possibilidades ao espaço de mediação. Mediação que busca não só o estabelecimento ou o reforço de um conceito, mas a ação reflexiva que se firma na autonomia do sujeito em relação ao seu pensamento e a sua autoria. Se de fato isso ocorrer, conclui-se que o espaço da mediação cumpre com sua finalidade educativa voltada à prática da formação docente crítica, significativa e emancipatória que permite aos aprendentes o direito e a liberdade de dizer e exercer sua palavra.

Palavras-chave: formação docente- mediação – educação a distância.

Introdução

Neste artigo, apresentamos como as argumentações dos alunos, compreendidas enquanto discursos, quando mediadas pelo docente, auxiliam na construção de conceitos e no desenvolvimento da autonomia. No trabalho com a argumentação, assumindo o docente papel de estimulador do debate e provocador de ideias na construção no saber, a ação desenvolvida incorpora uma *praxis* investigativa, afastando-se da mera transmissão de conteúdos.

¹⁴⁶ EST- CAPES /UFPE

O espaço de pesquisa e investigação foi o módulo disciplinar de uma sala de aula virtual, na disciplina Didática e Metodologia do Ensino Superior de um curso de pós-graduação em uma IES privada. Para efeito da investigação, foram utilizados os espaços de fórum de discussão simples, os quais foram elaborados com o critério de apresentação argumentativa, ou seja, apresentação de ideias/conceitos, defesa/refutação que refletissem a compreensão de conceitos estudados ao longo da disciplina com a possibilidade de apresentação de novos conceitos e conclusão. Um espaço rico de criticidade, sendo esta compreendida como "um modo de relação com a informação que supera o modo espontâneo e irrefletido de conhecer." (BASSO, 1998, p. 5).

No âmbito da educação a distancia, a liberdade de exercício de dizer a palavra, significá-la, se torna muito mais presente, devido à própria concepção desta modalidade e a forma como esta circula, e é incorporada pelos diferentes interlocutores envolvidos no plano discursivo, o que abre um leque de possibilidades ao espaço de mediação. Entretanto, uma palavra não tem apenas um sentido, e um sentido não remete a um sentido qualquer, mas, a um sentido possível ou sentidos possíveis, fixação de sentidos que tornam outros sentidos possíveis. Fixam um jogo político em que buscam significar ou inviabilizar outros sentidos. Os sentidos não estão dados; há uma releitura que nunca é uma mesma coisa, e, nessa prática social, práticas e sentidos vão sendo reconstruídos.

Mediação e Formação Docente

A preocupação com a formação dos/as docentes¹⁴⁷ se insere no movimento de valorização da atividade docente, profissionalização e de sua identidade que vem crescendo, sobretudo nesta última década, em vários países. Podemos acompanhar a temática em Congressos e fóruns e o surgimento de produções que são fruto de discussões e pesquisas que discutem desde a metodologia na sala de aula até as políticas públicas de formação docente. Além das produções acerca da formação, observamos também um movimento do/a próprio/a docente na busca de uma formação.

Compreendemos a formação como uma intrincada teia de relações que envolvem a pesquisa, o ensino e o estudo constante. Um processo que permite a/ao docente construir a sua identidade profissional, encarnando-se, fazendo-se, construindo um conhecimento profissional (CUNHA, 2005).

A formação se caracteriza como um dos critérios da profissionalização. Um movimento de busca, como salienta Cachapuz (2002, p.130), que vem se configurando numa "progressiva tomada de consciência" por "oportunidades de formação pedagógica".

A profissionalização é o caminho construído histórica e socialmente para atingir uma profissão, que exige uma formação. Como afirma Cunha (1999, p.132): "(...) a profissionalização é um processo histórico e evolutivo que acontece na teia das relações sociais e refere-se ao conjunto de procedimentos que são validados como próprios de um grupo profissional, no interior de uma estrutura de poder".

Um caminho que exige e requer a materialização e construção de uma relação pedagógica conjunta com os alunos, que reflita sobre as concepções de ensino, docente e aluno/a, e que encaminhe para um processo, na perspectiva da produção do conhecimento. Envolver os alunos no processo possibilita repensar sobre o

¹⁴⁷ Reconhecemos que os estudos do discurso denunciam que a linguagem escrita também não é neutra e tem assumido um caráter machista, quando não diferencia na forma escrita o gênero. Nesse sentido, salientamos que concordamos com essa denúncia e nesse artigo adotamos o termo docente referente a professores e professoras.

modo de proceder para que eles aprendam, além das compreensões sobre como aprendem os conteúdos a serem ensinados.

Isso exige uma passagem na ênfase de “especialista da disciplina para didata da disciplina” e que pressupõe: “organizar o processo para que os estudantes possam ter acesso ao novo conhecimento proposto, desenvolver orientações e recursos que os ajudem, acompanhar seu processo de aprendizagem” (ZABALZA, 2004, p.128). Entre os processos de investigação acerca da organização didática, aqueles que apontam para uma alfabetização científica têm sido muito explorados nas áreas das didáticas das ciências, através do uso de propostas investigativas na resolução de problemas, na busca de indicadores que atendam aos critérios de relevância científica, organização da informação, construção da explicação, apresentação de justificativas, levantamento de hipóteses, além do uso do raciocínio lógico na construção do conhecimento, dentre outros.

Neste sentido, o papel do/a docente, também, é revisitado e ressignificado, uma vez que nesta perspectiva assume a função de mediador da relação pedagógica, isso porque como mediador há a presença do diálogo e da troca de experiências, tão essenciais ao processo de construção de novos conceitos.

A análise das práticas-profissionais pelo viés da mediação crítica visa transformar os saberes-fazer espontâneos em saberes práticos e refletidos. Busca desenvolver competências profissionais, já que se trata de ajudar o professor a isolar um saber-fazer que lhe permitirá repensar sua ação didática, pedagógica e relacional enriquecendo seu repertório de saberes práticos (PERRAUDEAU, 2009, p. 222).

O ato de mediação, portanto, pode ser expresso no âmbito de uma competência que possibilita ao/a docente formador e a/ao aluno/a estabelecerem pontes de sentido, as quais são fundamentais para: “[...] dialogar permanentemente [...]; apresentar perguntas orientadoras; orientar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento quanto o aprendiz não consegue encaminhá-las sozinho; desencadear e incentivar reflexões” (MASETTO, 2000, p.145).

A possibilidade aberta pela mediação oportuniza, ainda, a aproximação entre os interlocutores da relação pedagógica. Essa aproximação reveste da presença de linguagens que compõem os sentidos constituídos numa prática discursiva. Isso porque os sentidos ganham corpo e movimento num determinado contexto social, e refletem a forma como cada sujeito histórico compreende sua inserção na realidade social.

A mediação está presente quando o professor faz perguntas, dá devoluções aos alunos sobre suas colocações e produções, problematiza o conteúdo com o objetivo de colocar o pensamento do aluno em movimento e, também, quando estimula os alunos a dialogarem entre si sobre suas atividades. À medida que o ensino passa a ser entendido como um processo de mediação, o professor deixa de ser o centro do processo para tornar-se uma ponte entre o aluno e o conhecimento (NADAL e PAPI, 2007, p.21).

A relação pedagógica, com a presença da mediação, ganha uma nova expressão e finalidade, visto que as perguntas orientadoras do processo ensino aprendizagem objetivam problematizar sobre a forma como os alunos constroem seus conceitos e elaboram os argumentos que explicitam em seus dizeres e fazeres educativos. Esta explicitação sinaliza para o novo momento assumido pelo processo ensino e aprendizagem, pois o centro desloca-se da figura do/a docente para a relação pedagógica em que estão envolvidos docente e aluno/a, frente às situações-problema levantadas.

A interação supõe que o professor aceite descentrar-se e entrar na maneira de pensar do aluno. Este possui um saber próprio, pragmático, frequentemente afastado do saber canônico. É importante, pois, que o professor mediador deixe o indivíduo expressar seus procedimentos. Após a realização da tarefa, durante a verbalização que se segue, ele leva o indivíduo a elucidar os procedimentos realizados, a avaliar sua coerência, a considerar, eventualmente, sua modificação (PERRAUDEAU, 2009, p. 217).

Neste novo cenário, a mediação parte do ato reflexivo docente que levanta como perguntas norteadoras questões que tentam desvelar o sentido do fazer pedagógico em relação ao ato de ensinar e aprender. Essas questões superam uma proposta técnica de ensino, e se voltam para efetivar uma ação educativa calcada no exercício do pensar: “Quais são os conteúdos prioritários em termos de compreensão dos alunos? Como sei se eles estão compreendendo esses conteúdos? Quais as expectativas dos alunos em relação às aulas e a disciplina como um todo?” (NADAL e PAPI, 2007, p.21).

Parte-se do entendimento que o ato de mediação requer uma prática educativa que não apenas contemple os conteúdos, mas os sentidos, as linguagens, os discursos que se complementam e se repelem diante da realidade experienciada e problematizada. É neste ato dialético e dialógico que surge o novo conhecimento, e por que não dizer a nova aprendizagem?

Toda aprendizagem requer escuta atenta. Essa escuta envolve comprometimento político e social do/a docente frente aos desafios do trabalho educativo a ser desenvolvido na realidade social. Isso é mais contundente quando se adentra no campo da Educação a Distância, uma modalidade de ensino que inova, desestabiliza e confronta os saberes docentes, ao mesmo tempo em que permite a construção de novas representações e posturas diante do processo ensino e aprendizagem. E é exatamente neste ponto que a Educação a Distância se afirma como uma prática interativa e mediadora. Isso de fato é encantador.

A prática mediadora torna-se, então, mais relevante no contexto da Educação a Distância, por ser um espaço rico de significações e linguagens, possibilitando ao mediador explorar a multiplicidade de visões e posicionamentos presentes, o que sinaliza para a riqueza da diversidade encontrada, permitindo uma interação que desperta no outro o desejo de dizer a sua palavra, bem como a disposição de escutar. Compartilhar com o outro, conviver com o diferente e discutir e defender ideias torna a Educação a Distância um espaço inclusivo e democrático, pois nele se aprende a exercer a palavra, mantendo uma atitude dialógica, e acima de tudo ética, o que permite que a mediação constitua-se numa ação educativa por excelência. “O formador é, sobretudo um mediador [...]. Ele garante o respeito às regras de funcionamento do grupo e fica atento para que se instaure um contexto comunicativo favorável, afastando toda má-fé nas propostas ou toda a forma de julgamento moral” (PERRAUDEAU, 2009, p.221).

Afinal, são essas formas de ação mediada que possibilitam a reflexão e o reafirmamento dos sentidos construídos. Nesse processo relacional não há como medir a aprendizagem e nem mesmo categorizá-la, visto que aprender envolve o ato de apropriar-se e isso se verifica de fato no modo como cada sujeito interage e se relaciona com a realidade.

Abstrair e distanciar-se dos objetos do conhecimento são duas ações que interferem diretamente no ato da apropriação. O primeiro por requerer uma postura crítica do sujeito aprendente, e o segundo por dar espaço a uma forma de pensar o mundo por intermédio do olhar do outro, o que exige esforço, pois a tentativa a ser feita é compreender os sentidos dados aos objetos pelo outro, e que são tão indiferentes a si próprios. Eis que surge a ação do refletir sobre outra perspectiva ou visão de mundo.

O reflexionamento é a projeção do ato enunciado à distância, permitindo ao locutor interpretá-lo de forma mais crítica. Esse mecanismo visa levar à reflexão, especialmente a partir das trocas críticas, que é a segunda etapa da tomada de consciência. Esta por sua vez, permite modificar o agir profissional, facilitar a reorganização da ação, enriquecer o registro das ações em um nível de prática consciente; enfim, ela contribuirá para a passagem do saber em ato a um saber refletido (PERRAUDEAU, 2009, p.218-219).

A relação pedagógica pode ser caracterizada, então, como um espaço de significação situado entre o campo da linguagem ou das linguagens e que reflete os conceitos que os sujeitos vão se apropriando e incorporando em seus discursos, no ato de posicionar-se frente aos desafios impostos na realidade, o que remete a pensar que esta ação advém de uma prática social. Cabe, portanto, apresentar o fórum como uma ferramenta possível da ação mediadora, capaz de reunir vários olhares em torno de uma pergunta norteadora, que pode desdobrar-se conforme a participação dos aprendentes.

Nesse sentido, pode-se assumir que uma pergunta não pode ser considerada como ação limitadora e inibidora, antes, pode gerar uma multiplicidade de perguntas e respostas, ou seja, de dizeres significados pela história e pelo processo de formação em que essas vozes estão mergulhadas. É no fórum que o ambiente virtual de aprendizagem se democratiza, pois permite a ação dos participantes sem que os mesmos sintam-se ameaçados, pois o espaço possibilita a liberdade de expressão, democratizando a palavra na ação da afirmação, assim como na refutação. É nesse espaço que se aprende a posicionar-se de uma forma crítica e reflexiva. O ambiente virtual de aprendizagem inscrito na plataforma Moodle projeta o fórum de quatro maneiras:

1. Cada usuário inicia apenas um novo tópico: cada participante pode criar apenas um novo tópico no fórum, mas pode participar sem limites com comentários em tópicos criados por outros participantes;
2. Fórum perguntas e respostas: o aluno só consegue ler as respostas postadas pelos colegas em algum tópico após a publicação da sua mensagem, permitindo assim que a primeira resposta de cada um seja original e independente; depois disso fica livre para responder às mensagens do grupo;
3. Fórum Geral: todos podem criar quantos tópicos desejarem, sem limites; é o formato utilizado com maior frequência;
4. Uma única discussão simples: composto de apenas um tópico, ao qual todos podem responder livremente (MATTAR, 2012, p.121-122).

A forma escolhida para ser analisada neste artigo foi a do fórum de discussão simples, e a análise apresentada será do tipo qualitativo, em busca de mostrar um conjunto de argumentos sequenciados que explicita a mediação docente no processo de discussão quanto ao objeto problematizado. Compreendemos a importância da mediação docente na construção da aprendizagem discente ajudando a estabelecer conexões entre as informações, a refletir sobre as mesmas, a construir e desconstruir conceitos.

Autonomia: Um processo em construção

Apesar dos estudos e pesquisas apontarem autonomia e disciplina dos alunos como uma característica dos ambientes virtuais de aprendizagens (HARASIM, 2003), este ainda se constitui um dos maiores desafios

quanto ao trabalho com salas de educação a distância. A superação do modelo tradicional de exposição de conteúdos, nocionista, fragmentado e centrado no/a docente para outro modelo que se deseja mais dialógico, interativo, colaborativo, corresponsabilizado, precisa ainda superar os modelos presentes de “aula”, “docente”, “aluno/a”, na vida e no desejo nas salas de aulas virtuais. Percebe-se ainda um descompasso entre as experiências vividas enquanto aluno/a, que reproduzem modelos, muitas vezes, de passividade frente ao conhecimento, apesar das mudanças caracterizadas pela convergência das ciências da computação com as telecomunicações possibilitarem a criação de espaços e ambientes de aprendizagem como locais de interação e ação, construção ativa e coletiva do conhecimento.

Da primeira à terceira geração pode-se observar um progressivo aumento das formas de diálogo, da autonomia e controle do aluno sobre a própria aprendizagem e por fim, da ênfase no desenvolvimento do pensamento reflexivo e não apenas da mera compreensão ou memorização. Assim, o recurso de interação com o texto escrito não foi somente aperfeiçoado pela tecnologia, mas alterado significativamente pelos recursos de hipertexto, por exemplo (CALDEIRA, 2004, p.2).

Entretanto, como possibilitar a materialização do diálogo, a autorregulação do/a aluno/a, o exercício e construção da autonomia, superando os modelos tradicionais? Esse questionamento trouxe a proposição de criação de fóruns de dúvidas, principalmente levando em consideração o perfil das turmas e sua pouca familiaridade com os temas da área da formação docente. Nesses fóruns, os alunos postam suas dificuldades, trabalham conceitos, ampliam conceitos e, busca-se através de uma interação aluno/a-aluno/a, aluno/a-tutor/a, aluno/a-docente, possibilitar uma reflexão e construção de relações entre conteúdos, aplicação de conteúdos; dessa forma esse trabalho se inscreve enquanto *content analysis*, isto é, sobre o conteúdo, compreendido enquanto discurso das interações e mediações produzidas durante uma disciplina *on-line*.

Em um primeiro momento os alunos¹⁴⁸ procuram se situar frente ao grupo, mostrar quem são, assim se justificam, se apresentam para depois seguirem, confiando que estão entre pares, como podemos ver a seguir:

Docente: O que têm achado dos textos? Da sala? Dos conteúdos? Das correções? Dúvidas? Aprendizagens significativas? Querem compartilhar?

F: Olá Professora e colegas... Por razões pessoais tenho tido alguma dificuldade de acompanhar melhor as atividades.

E: Tenho lido os textos, mas como a minha área não é pedagogia, estou tendo que fazer a leitura com dicionário. Tenho aprendido muito. Espero que tenha mais misericórdia no juízo, para mim, pois a professora é “fera”. Tenho pesquisado mais sobre a nomenclatura pedagógica.

Tutora: Também, vou participar da discussão, afinal é um momento mais para aprender. Vejam, os textos tratam do dia a dia do professor, por isso muitos sentem dificuldades. Isso é para que vocês percebam que o cotidiano da sala de aula é muito desafiador.

H: Sim, minha formação é em Direito e em Teologia, percebi que tenho muitos conceitos errados quando o assunto é “didática”, por outro lado estou aprendendo muito nesta matéria. Eu tinha um paradigma de que o ensino poderia ser “transmitido” kkkkk.

¹⁴⁸ Os nomes dos alunos foram omitidos e no lugar dos mesmos utilizamos uma letra com o objetivo de manter preservada a identidade de cada um. Transcrevemos episódios das discussões para esta análise.

M: Assim como “E”, também tenho dificuldade em alguns textos, é muita pedagogia.

O primeiro trecho que destacamos mostra como a docente inicia a questão no fórum. A abertura colocada em uma expressão informal foi assim planejada com o objetivo de facilitar a participação, promover o diálogo, trazer os alunos para junto do debate. Estes por sua vez, apresentam-se trazendo a formação de origem, a dificuldade presente na disciplina diante do afastamento em relação à área pedagógica que pode ser observada nas expressões: “*É muita pedagogia*”, ou “*como a minha área não é pedagogia*”. A construção das respostas precisa de muita docente, por exemplo: a ideia de “certo e errado” presente no discurso. Percebe-se “errado”, “*quando o assunto é didática*”. Apesar de não dito, podemos inferir que a ideia de erro não se encontra em relação aos conceitos da área da formação inicial. Por outro lado, temos o reconhecimento de que estão frente a uma área nova, que como tal exige determinados domínios, linguagem própria, conceitos próprios e isso requer um investimento pessoal, um movimento de busca e aprendizagem: “*tenho pesquisado mais*” e “*eu tinha um paradigma...*”.

Em um segundo episódio, há a apresentação de dúvidas e nesse momento os paradigmas de docente, aluno/a, aprendizagem emergem nas palavras dos alunos expressando muitos sentidos que precisam ser refletidos, criticados, analisados enquanto ação mediadora do/a docente/tutor/a, como apresentado a seguir:

H: (...) Eu tinha um paradigma de que o ensino poderia ser “transmitido” kkkkk.

M: Assim como E, também tenho dificuldade em alguns textos, é muita pedagogia.

F: Mesmo os textos não transcritos estão bem escritos; não tenho visto problemas. Mas, os textos são bem interessantes. “H”, eu ainda tenho esse paradigma... Mas alguma transmissão deve haver... Como não transmitimos?

D: “F” Acho que todos ainda têm... Esse paradigma... de transmissão, foi assim que aprendemos, como agora nos dizem que isso não é assim? Funcionou com a gente...Estamos aqui.

E: Aprendi sobre saberes, que achava que era apenas um verbo. Saberes não é apenas um verbo, apesar de ser um fazer, uma ação, de dizer sobre um sujeito o que faz e não é apenas transmissão, não pode ser.

H: Sim, mas agora entendi que não há uma “ligação direta”, transmissão como ligação direta, mas de uma “transformação de significados”, uma “construção”.

Tutora: Mas, como pode ser construção e transmissão? Será que tudo que foi “transmitido”, aprendemos mesmo?

Percebemos que nesse episódio, os conceitos começam a ser apresentados. O primeiro desafio é o conceito de ensino. Cada um/a constrói a explicação levantando suas hipóteses e explicações. “D” levanta uma hipótese “*Acho que todos ainda têm... Esse paradigma... de transmissão*” e explica a sua hipótese da seguinte forma: “*foi assim que aprendemos, como agora nos dizem que isso não é assim?*” e traz um dado: “*Funcionou com a gente*” e conclui: “*Estamos aqui*”. “F” apesar de haver um progresso no desenvolvimento do conceito, entre a sua primeira postagem quando afirma: “*eu ainda tenho esse paradigma*” introduz um “se”, ou uma condição de refutação parecendo estar em elaboração ou reelaboração ao afirmar: “*Mas alguma transmissão deve haver... Como não transmitimos?*” A palavra “*alguma*” parece representar que não é tudo transmitido, deixando uma margem de negociação. E quando retorna ao fórum, incorpora novos

conceitos, mesmo que ainda não bem apropriados conceitualmente ao afirmar: “*Sim, mas agora entendi que não há uma "ligação direta", transmissão como ligação direta, mas de uma "transformação de significados", uma "construção".*” O uso das palavras: “*transformação de significados*”, “*construção*”, fazem referência a um novo paradigma que parece emergir.

Apesar de ser algo “já sabido” no meio pedagógico, nos parece que ainda há aqueles que compreendem o ensino como um processo de transmissão e não uma relação. Na relação, a aprendizagem não se reduz a uma apreensão da informação, veiculada pelo professor através da apresentação de um modelo, mesmo que o mesmo possa facilitar a elaboração da resposta do aluno aos conteúdos que estão sendo trabalhados. A aprendizagem exige/estabelece a importância da resposta do/a aluno/a à situação e, além disso, uma compreensão que encaminhe a formação de conceitos por parte do/a aluno/a (BERBAUM,1993). Nesse sentido é que a relação precisa ser fundada/firmada no diálogo, no reconhecimento dos diversos conhecimentos e na possibilidade de troca entre os mesmos, o diálogo entre os atores em busca da interpretação, compreensão, explicação e expressão da realidade pessoal, social e da natureza do que o ser humano necessita no seu processo de humanização (SOUZA, 2001).

Relação que precisa ser compreendida não apenas como aquisição de conhecimentos, mas, como uma relação com o outro, que apesar de ser diferente de mim é: “(...) o outro fisicamente presente em meu mundo, mas também esse outro virtual que cada um leva dentro de si como interlocutor. Toda relação com o saber comporta, pois uma dimensão relacional, que é parte integrante da dimensão identitária” (CHARLOT, 2000, p.27).

Espera-se que o/a docente organize a reflexão do/a aluno/a através do diálogo, numa relação de troca entre o pensamento/conhecimento do/a aluno/a e docente. Não esquecendo que esta reflexão para ser pedagógica precisa apresentar-se como Diagnóstica - aquela que remete à constatação e leitura dos dados da realidade; Judicativa- onde há um julgamento de valor sobre os dados e, Teleológica - determinando um alvo, uma direção aonde se quer chegar (SOUZA, 1987).

No processo de reflexão pedagógica, compreendido como Souza (ibidem) estabelece, o conhecimento precisa ser construído no pensamento; isto porque o conhecimento não é pensado por etapas, nem possui uma terminalidade, ele é dinâmico e provisório. Nessa compreensão há a mediação docente/tutor, trazendo a reflexão sobre os conceitos, trazendo questões, como propõe a tutora no episódio analisado: “*Mas, como pode ser construção e transmissão? Será que tudo que foi “transmitido”, aprendemos mesmo?*”, obrigando a uma reelaboração, organizando as informações, relacionando fatos, exemplificando.

No episódio que segue abaixo, um trecho longo, mas que permite acompanhar o desenvolvimento dessa reflexão, no exercício da paciência histórica que permite ao outro o desenvolvimento, o raciocínio, a busca e não simplesmente a resposta pronta:

Docente: Ninguém respondeu a pergunta de “G”? Vejam, comecemos com a questão da transmissão, e isto tem muito a ver com os saberes “E”,(vc pode ajudar “G” [referindo-se à tutora]). A transmissão pensa muito em um emissor e um receptor nesse caso é como se o conhecimento “passasse” mesmo e isso fica um pouco difícil de aceitar, porque não passamos nada, pensem em um ferro sobre a roupa, isso é passar. É assim que vcs entendem? Aprendem?

D: acredito que o professor transmite, mas o aluno deve interagir. Mas, acho que não transmite, eita....Não “passa” os conteúdos, entende? Mas transmite sem passar...

L: Professora me responda de maneira simples o que são saberes docentes?

Tutora: Os saberes estão vinculados não só ao profissional, mas a forma como cada um de nós foi se constituindo no decorrer da nossa história. Eles se constituem no exercício da atividade docente, é plural constituído de vários saberes: da experiência, curriculares, didáticos, profissionais, dentre outros.

Docente: Vejam o que "G" traz, os saberes estão vinculados a nós mesmos, tem muito dos conhecimentos acadêmicos e tem muito de como nos relacionamos com o mundo, pensar que podemos transmitir é retirar do aluno a capacidade de interagir, mas não gostaria de trazer uma resposta fechada, vamos alimentar o debate. O texto diz que o saber docente é plural, o que isso significa? Mas, pensem em uma coisa, será que nascemos docentes? Ou aprendemos a ser docentes?

R: Os saberes estão intimamente ligados a todas as experiências que passei? Não nasci assim, eu fui aprendendo, veja eu não nasci dessa forma eu fui me fazendo, ou melhor, estou me fazendo, aprendendo.

L: Professora até agora não entendi com clareza o que significa saberes didáticos.

D: Didáticos? Docentes? É a mesma coisa? Acho que não, não vi isso no texto... Mas sobre os saberes, eu penso assim, veja, a criança, quando entra para a escola, ela já vem com saberes, não é mesmo? O mesmo acontece com o professor? Ou aprendemos a ser professores? Ou as duas coisas?

F: Professora, mas essa ideia de transmissão não existe: todo mundo sabe que qualquer saber é compartilhado. A palavra transmissão é usada como uma síntese do processo, mas não pode ser levada ao pé da letra.

A: Na relação com os saberes fazemos sempre uma transposição, ou seja, uma tradução e não uma transmissão.

E: "F", discordo, eu não sabia que o saber era compartilhado e não transmitido. Eu tenho desejo de aprender para poder transmitir.

H: Professora, podemos usar o termo "competências" como sendo "saberes"?

Tutora: Competência é outra categoria. São constructos que desenvolvemos, a partir de saberes, habilidades, atitudes.

L: Por favor, alguém me responda de maneira simples: o que são saberes docentes?

Tutora: Por que queremos respostas? O professor provoca, mas somos nós mesmos que encontramos as razões e sentido para as nossas aprendizagens, além de que aprendemos não só com o professor, mas com todos os que nos rodeiam.

D: Acabei de sair de uma aula. Precisei transmitir conteúdos. Conteúdos que os alunos precisam se apropriar e conteúdos precisam ser transmitidos e assimilados. Não foi isso que fiz?

Docente: Vou ajudar a pensar, tem a ver com a forma como organizamos as estratégias de ensino, a forma como interferimos junto aos alunos, a forma como avaliamos, as crenças, o conteúdo que ensinamos... Ajudou?

L: É o jeito de fazer, a didática, é algo próprio de cada pessoa, mas também tem algo do que aprendemos e que vamos ensinar, é algo que aprendemos no fazer profissional e que ninguém "ensina", assim na no

conteúdo, mas que aprendemos fazendo, lá na sala com os alunos, agora comecei a compreender... Eu estava perdidinho neste assunto.

Optamos por trazer o episódio inteiro do debate, que foca a interação do grupo diante da temática proposta o que permite inferir sobre a riqueza da proposta do fórum e as possibilidades de mediação que este possibilita, mas nosso objeto de análise, dada a natureza e extensão desse artigo, se centrará em um dos alunos e seu percurso.

Há uma insistência do aluno “L” pela resposta pronta, “dada” e objetiva. E por outro lado, há uma insistência pedagógica no reflexionamento, ou seja, pensar sobre/em outra perspectiva, estabelecendo pistas e estratégias de aprendizagem, organizando a informação, trazendo referências que auxiliem na (re)elaboração de conceitos. O episódio selecionado começada com uma “provocação” docente diante da questão trazida pela tutora: “*Será que tudo que foi “transmitido”, aprendemos mesmo?*”. A docente retoma a questão adicionando exemplo, a apresentação do exemplo desestabiliza as “certezas”, forçando uma reconstrução da informação. A primeira reação vem de “D”: “*acredito que o professor transmite, mas o aluno deve interagir. Mas, acho que não transmite, eita...Não “passa” os conteúdos, entende? Mas transmite sem passar*”. “D” começa a reelaborar e o conceito de “transmitir” apresenta um deslocamento de sentido, e conclui “*transmite sem passar*”. “F”, começa a abandonar a ideia de transmissão (que foi marcada com ênfase no segundo episódio transcrito): “*Professora, mas essa ideia de transmissão não existe: todo mundo sabe que qualquer saber é compartilhado. A palavra transmissão é usada como uma síntese do processo, mas não pode ser levada ao pé da letra*”. Nesse caso, inicia com uma afirmação, mas justifica buscando dados/ elementos que tragam robustez a afirmação: “*todo mundo sabe*”, “*mas não pode ser levada ao pé da letra*”, entretanto, o que nos chama atenção é afirmar que “*transmissão não existe*”, quando antes dizia: “*eu ainda tenho esse paradigma*”.

Para além desses rápidos comentários, a nossa atenção recai sobre “L”. No episódio selecionado há quatro aparições de “L”, em duas delas há uma insistência na resposta pronta direcionada à docente e uma representativa de um apelo: “*Por favor, alguém me responda de maneira simples: o que são saberes docentes?*”. A essa altura da discussão, diante da não resposta docente “qualquer um” poderia responder. Não há, ou melhor, não se percebe indícios de uma compreensão do espaço de corresponsabilização, autonomia, busca que se compreende enquanto necessário à educação a distância, e porque não dizer, a aprendizagem no ambiente da formação profissional, seja presencial ou a distância. Por outro lado, a resposta considerada válida é aquela que vem da docente no formato apresentação do conceito, exemplificação e exercícios; comum ao modelo da racionalidade científica ainda presente em muitas salas de aula como modelo de ensino. Não se percebe a princípio, a importância dos colegas, tutora, reflexões, textos sugeridos (e obrigatórios), o importante é a resposta “certa”.

À guisa de uma conclusão

Como em toda sala, encontramos alunos em diferentes patamares de sistematização/apropriação dos conceitos, cabendo uma interferência pedagógica que permita aos diferentes sujeitos o espaço legítimo da palavra, a expressão das ideias e opiniões o respeito ao tempo e a orientação na construção dos sentidos e identificação das lacunas de compreensão.

Essa interferência não pode ser configurada de um modo impositivo, antes reflexivo, o que demanda tempo e esforço daqueles que estão envolvidos no ato educativo, pois são momentos significativos e que devem ser esvaziados de fórmulas e conceitos-chave. Afinal, é na relação e na provocação que o discurso vai sendo construído e também questionado.

O ato relacional pressupõe a visão de coletividade que busca nas interações a produção dos sentidos. Sentidos que ganham expressão no contexto de uma prática discursiva, a qual é permeada pelas argumentações levantadas e que são essenciais no processo de formação docente.

Neste sentido, a oportunidade aberta pelo fórum assegura aos seus participantes o direito de exercer sua palavra, de expressar seus anseios e dificuldades, assim como de explicitar suas descobertas diante do conhecimento refletido entre os pares. Essa constatação possibilita sinalizar sobre a natureza relacional do processo educativo, e que por isso não pode ser limitado a uma única dimensão: a cognitiva.

Referências

- Basso, Itacy Salgado (1998). Significado e sentido do trabalho docente. Cadernos CEDES [online]. Abr, vol. 19. Retirado em 16 de dezembro de 2010 de < <http://www.sielo.br> >.
- Berbaum, Jean (1993). Aprendizagem e Formação. Coleção Ciências da Educação. Vol.5. Portugal. Porto Editora, LDA.
- Cachapuz, Antonio, Praia, João e Jorge, Manuela (2002). Ciência, educação em ciência e ensino das ciências. 1ª Edição. Ministério da educação. Lisboa
- Caldeira, Ana Cristina Muscas (2004). Avaliação da aprendizagem em meios digitais: novos contextos. Retirado em 03 de abril de 2013 de <http://www.fe.unb.br/catedralunescoead/menu/publicacoes/artigos-sobre-tics-na-educacao/avaliacao-da-aprendizagem-em-meios-digitais-novos-contextos/view>.
- Carmo, Alex Bellucco (2006). A linguagem matemática em uma aula experimental de física. Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências - Modalidade Física – Instituto de Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Carvalho, Anna Maria Pessoa de (2004). Building up explanations in physics teaching. International Journal of Science Education, London, v 26, n. 2, pp. 225-237.
- Charlot, Bernard (2000). Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.
- Dawes, Lyn (2004). Talk and learning in classroom science. International Journal of Science Education, London, v. 26, n. 6, pp. 677-695.
- Masetto, Marcos T; Moran, Jose Augusto; Behrens, Marilda Aparecida (2000). Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus.
- Mattar, João (2012). Tutoria e Interação em Educação a Distância. São Paulo: Cengage Learning.

Nadal, Beatriz Gomes; Papi, Silmara Gomes (2007). O trabalho de ensinar: desafios contemporâneos. In: Nadal, Beatriz. Gomes. (Org.). Práticas pedagógicas nos anos iniciais: concepção e ação. Ponta Grossa: Ed. UEPG.

Perraudau, Michel (2009). Estratégias de Aprendizagem: como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes. Porto Alegre: Artmed.

Souza, João Francisco de (2001). Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural. Recife: Bagaço; Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em educação de Jovens e Adultos e em educação Popular da UFPE.

Zabalza, Miguel Ángel (2004). O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed.



O papel das licenciaturas na constituição dos saberes docentes: um estudo sobre a formação inicial do professor de matemática à luz do trabalho docente

Rogéria Viol Ferreira Toledo (UFV); Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva (UFV); Rita de Cássia de Alcântara Braúna (UFV)

Palavras chave: Formação inicial de professores, Trabalho Docente, Licenciatura em Matemática; Saberes Docentes

Estudos recentes denunciam os problemas enfrentados pelos cursos de licenciatura, destacando o modelo fragmentado de formação adotado pelas universidades brasileiras como inadequado ao atendimento das necessidades de formação do educador. Pereira (2000, p.57) estudou as licenciaturas brasileiras e constatou que as análises continuam apontando para “a necessidade de superar algumas dicotomias e desarticulações existentes nesses cursos”, como a dicotomia teoria-prática, que pode ser vista por meio da desvinculação entre as disciplinas de conteúdo específico e pedagógicas. Torna-se necessário, então, repensar a formação do licenciando por meio do trabalho docente, refletindo sobre as contribuições e os limites do curso de licenciatura em matemática para a formação profissional e atuação na docência, mais precisamente no que concerne à constituição dos saberes mobilizados no trabalho docente.

O objetivo geral dessa pesquisa foi analisar o papel do curso de licenciatura em matemática de uma IFES na constituição dos saberes mobilizados por seus egressos na atuação docente escolar, em início de carreira, tendo como foco de análise os elementos envolvidos no processo de formação inicial docente. Sendo assim, elencamos como objetivos específicos a) compreender os significados - atitudes, informações e imagens - construídos pelos professores de matemática em início de carreira sobre o curso de licenciatura; b) investigar as necessidades formativas desses professores no trabalho docente; e c) discutir os limites/contribuições do curso de licenciatura em matemática na constituição dos saberes profissionais e na atuação docente.

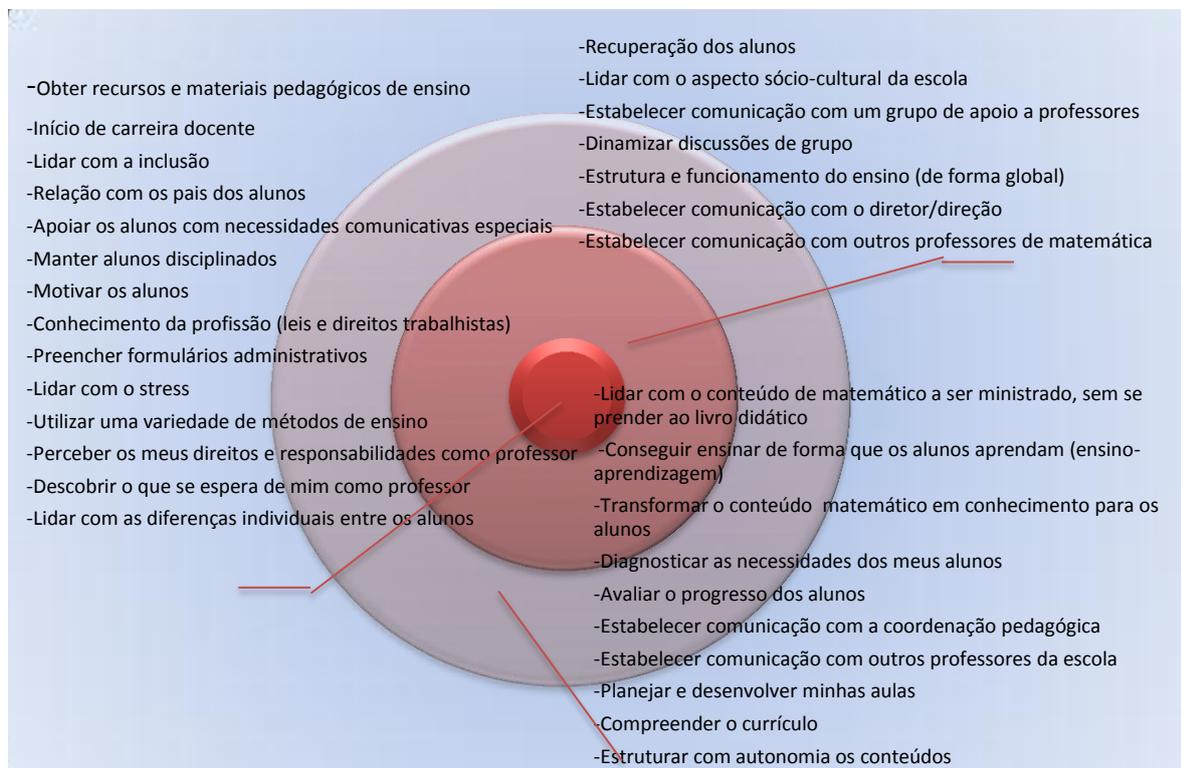
A pesquisa foi realizada na abordagem qualitativa, utilizando questionários e entrevista semi-estruturada. Os sujeitos foram os ex-alunos do curso de licenciatura em matemática de uma IFES, formados entre os anos de 2007 e 2011, **atuantes na docência de 1º e/ou 2º graus, tendo entre um e três anos de atuação na docência.**

Etapas para delimitação dos sujeitos da pesquisa

ETAPA EXPLORATÓRIA – DELIMITAÇÃO DOS SUJEITOS								
Formados entre 2007 e 2011		Sujeitos contactados	Retorno com resposta do 1º questionário		Que se encontram na docência do ensino básico	UNIVERSO Aplicação do 2º questionário (Período de carreira entre 1 e 3 anos)	SUJEITOS Aplicação da entrevista	
77		57	49		10	6	4	
Só licenci. (71)	Bach. e Lic. (6)		Nunca atuaram (34)	Atuam ou já atuaram na Ed. Básica (15)	Mais de 4 anos de docência (4)	Entre 1 e 3 anos (6)	Desistiram de participar (2)	Participaram até o fim da pesquisa (4)

Para análise, foram elencadas as seguintes categorias:

- a) a prática escolar dos professores iniciantes: a opção pela docência; e as dificuldades e os desafios enfrentados pelos professores nos primeiros anos de magistério.
- b) as atitudes, informações e imagens construídas pelos professores iniciantes sobre o curso de licenciatura: os cursos de licenciatura: por que e para que?; os limites/contribuições do curso para a formação, constituição dos saberes e atuação na docência; e as reconfigurações possíveis.



Saberes Necessários	Dificu		
<p>- Do conteúdo</p> <p>-Pedagógico (currículo, transposição didática, detecção da aprendizagem, avaliar, colaboração, desenvolvimento profissional)</p> <p>-saber lidar (conhecimento dos alunos, dimensão social, diversidades, inclusão)</p>	<p>- lidar com alunos, com a diversidade, inclusão</p> <p>- transposição didática</p> <p>- socialização na instituição</p> <p>- luta concorrencial</p> <p>- lidar com os pais dos alunos</p> <p>-função social da escola</p>	<p>- falta de orientação dos professores (aula boa?/ aula ruim? Posso melhorar onde?)</p> <p>-estágios: podem ser mais úteis se adaptados às necessidades do licenciando</p> <p>-falta de aproximação da prática de ensino da realidade</p> <p>- falta de especificidade de cada licenciatura</p> <p>- fazer planos de aulas e aplicá-los somente aos colegas de turma</p> <p>- poucas disciplinas que possibilitam lidar com alunos, como de psicologia e de lidar com alunos de inclusão;</p> <p>- poucas disciplinas que ensinam a conhecer a profissão</p> <p>- poucas opções de disciplinas optativas, restrição à formação</p>	<p>Adquiridos no curso</p> <p>- Conhecimento do Conteúdo</p>
			<p>Podem ser adquiridos</p> <p>- Conhecimento do aluno</p> <p>- Conhecimento de como ensinar</p> <p>-Conhecimento da profissão</p> <p>-Conhecimento do mecanismo da sala de aula (através de simulação de situações reais)</p>
			<p>Só a prática constitui</p> <p>- <i>Experiência</i> (avaliando o que deu certo e não deu certo, firmando os pés, aprendendo o manejo com os alunos e com os colegas, criando o próprio repertório)</p>

- Percebe-se que curso de licenciatura em matemática, além de ser de grande contribuição no que se refere ao conteúdo matemático, possui muitas lacunas no que diz respeito às disciplinas pedagógicas e a aproximar o licenciando da realidade que ele vai encontrar na sala de aula. Falta aos professores principalmente a questão de saber lidar com as situações diversas da sala de aula e as diferenças individuais.
- É necessário mudar o olhar do licenciando sobre as disciplinas pedagógicas, mudança essa que deve ocorrer no olhar sobre o curso de licenciatura e sobre a profissão docente. Daí a importância da escola trabalhar também a sua **função social**.
- Como as disciplinas do curso em si não podem abarcar toda a complexidade que envolve o trabalho docente, bem como assegurar uma previsibilidade das diversidades que podem encontrar, considera-se como válido um apoio aos professores enquanto se adéquam à essa transição. Talvez

grupos de compartilhamentos, compostos por docentes experientes e professores iniciantes, possam trazer bons resultados. Pois vale destacar que **o saber da experiência não se constituirá somente através do tempo decorrido**.

- Os cursos de formação devem assumir o seu papel de formar profissionais capazes de agir e refletir sobre as situações de sala de aula. Que possam ser capazes de consolidar suas experiências, aprendendo com elas e constituindo saberes que possam orientá-los nas ações que ainda carecem de saberes docentes que os instrumentalizem.

GARCIA, C. M. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2003.

HUBERMAN, M.. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org) Vida de professores. 2 ed. Porto, Portugal: Porto Ed, 2000. p. 31-61.

MOREIRA, P. C.; DAVID, M. M. M. S. A formação matemática do professor: licenciatura e prática docente escolar. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NACARATO, A. M. (org.) A formação do professor que ensina Matemática: perspectivas e pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NÓVOA, A. [Org.]. Os professores e a sua formação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

PEREIRA, J. E. D. Formação de professores: pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000

TARDIF, M; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. Formação de professores e contextos sociais. Porto, Portugal: RÉ S – Editora Ltda, 1998, p. 5-59.

Nível de Letramento do Professor de Inglês: Implicações para a Transposição Didática das OCEM

Waléria de Melo Ferreira; Patrícia Carla da Silva; José Sérgio Farias Sobral¹⁴⁹

Resumo

As pesquisas sobre formação de professores evidenciam um descompasso entre a teoria estudada na universidade e as práticas de ensino e aprendizagem de línguas, vivenciadas na sala de aula do ensino básico. Apesar das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), além de outros documentos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394 e os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (PCNEF e PCNEM) difundirem princípios educacionais, sociais e culturais a serem contemplados nos planos de ensino de línguas, servindo de guia para os professores de línguas, não se observa mudanças no contexto da sala de aula de línguas estrangeiras. Quer dizer, o ensino de línguas continua sendo pautado na instrução puramente gramatical, cada vez mais alheia às atuais necessidades dos alunos e ao principal objetivo das aulas de línguas, na perspectiva do letramento crítico e do multiletramento. Ou seja, distancia-se, a cada dia, de um ensino que vise à formação de indivíduos capazes de pensar e ver o mundo de forma crítica e criativa, com a mente aberta para conhecimentos novos, enfim, um indivíduo capaz de exercer plenamente a sua cidadania. Este trabalho busca confrontar a formação de professores de língua inglesa com as atuais demandas da sala de aula de línguas e com a Teoria dos Novos Letramentos e dos conceitos a ela associados, a saber: letramento crítico, letramento digital, multiletramentos e multimodalidade, presentes nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006). Partimos de duas perguntas de pesquisa: 1) Quais as implicações dos conceitos de letramento, multiletramento e letramento crítico para a formação de professores de inglês? 2) Qual a distância entre o nível de letramento real do professor de inglês e o nível de letramento idealizado nas OCEM? Nosso principal objetivo é investigar se o nível de letramento do professor de inglês do ensino fundamental da rede pública municipal de Arapiraca-AL lhe permite a compreensão e conseqüente transposição didática da teoria dos novos letramentos. Trata-se de um estudo qualitativo, de base etnográfica e de natureza investigativa, desenvolvido através de pesquisa de campo, com aplicação de questionários semiestruturados, da aplicação de avaliação de proficiência em leitura em língua inglesa (em nível pré-intermediário), bem como formação de grupo de estudos para discussão sobre novas abordagens no ensino de inglês, envolvendo 18 (dezoito) professores de inglês da rede pública municipal de Arapiraca/AL. Os questionários e avaliações foram aplicados no mês de abril/2012 e os resultados demonstram que além da falta de familiarização com os documentos oficiais por quase 40% dos sujeitos pesquisados, houve uma porcentagem de acerto de apenas 32%, em relação às perguntas de compreensão dos textos em inglês, o que revela um nível de letramento muito baixo na língua – objeto de ensino desses sujeitos – e, conseqüentemente, um grande fosso entre o nível de letramento real desses professores e o nível de letramento idealizado pelas OCEM.

Palavras-chave: Teoria dos Novos Letramentos; Formação de Professores de Inglês; Nível de Letramento em Língua Inglesa.

¹⁴⁹ IFAL – Campus Arapiraca/UNEAL; Campus I; UNEAL; Campus I; UNEAL – Campus I

Introdução

As pesquisas sobre formação de professores foram inicialmente marcadas por duas tendências verificadas no ensino de línguas estrangeiras (Moita Lopes, 1996), a saber: a) Os professores pesquisados revelavam uma cultura de ver a língua/linguagem somente como produto de análise linguística; b) Os professores evidenciavam forte influência dos métodos de ensino induzidos pelo mercado editorial. Essas tendências sugerem uma deficiência na formação dos professores de línguas, que os impossibilita de refletirem criticamente sobre os processos de ensino e aprendizagem e sobre seus papéis como educadores (Gil, 2005). E, ainda, segundo esta mesma autora, essas tendências evidenciam um descompasso entre a teoria estudada na universidade e as práticas de ensino e aprendizagem de línguas vivenciadas na sala de aula do ensino básico.

A situação torna-se ainda mais complexa quando se pensa nas atuais demandas para o ensino de línguas estrangeiras (doravante LEs) já previstas nos Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (doravante PCNEF e PCNEM) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCEM). Ou seja, as concepções de língua/linguagem e de língua estrangeira presentes nessas propostas requerem do professor de línguas muito mais do que o domínio linguístico e metalinguístico e a familiarização com os princípios culturais aos quais estão submetidos a língua objeto de ensino. Nessas propostas, a comunicação na língua estrangeira é compreendida como interação social intencional, cujos participantes são sujeitos históricos, e cujos discursos sofrem influência do contexto social em que se encontram. Além disso, a competência que se requisita do professor de línguas estrangeiras é

[...] entendida como a capacidade de agir na e pela nova língua, no contexto específico designado pela sua profissão, com base em conhecimentos adquiridos tanto empírica quanto teoricamente, bem como em crenças, intuições e modelos que compõem sua história de vida como aluno e como professor de forma crítica e protagonista, visando promover as transformações rumo a uma sociedade mais justa e a uma educação de língua que possibilite ao aluno atuar com maior autonomia e liberdade na sociedade em que vive (Basso, 2008: 129).

Apesar desses documentos, difundirem princípios educacionais, sociais e culturais a serem contemplados nos planos de ensino de línguas, servindo de guia para os professores, não se observa mudanças no contexto da sala de aula de línguas estrangeiras. Quer dizer, o ensino de línguas continua sendo apoiado na instrução puramente gramatical, cada vez mais alheia às atuais necessidades dos alunos e ao principal objetivo das aulas de línguas, na perspectiva do letramento crítico e do multiletramento. Ou seja, distancia-se, a cada dia, de um ensino que vise “a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo” (Brasil, 2006: 90).

A disciplina de Estágio Supervisionado, ofertada na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), proporciona a oportunidade, aos alunos-professores, de observação da sala de aula de inglês da escola básica e tem possibilitado a revelação de muitas práticas em vigor, que distam das propostas apresentadas pelos PCNEF e pelas OCEM e, conseqüentemente, contribuem para a desvalorização da disciplina, para a desmotivação dos alunos e para o insucesso na aprendizagem.

Tais constatações sugerem que a cultura de ensinar dos professores em serviço, observada pelos alunos-estagiários, está calcada no ensino de regras gramaticais e vocabulário descontextualizado,

desconsiderando a língua como interação social ou, nas palavras de Blatyta (2008: 107), ignorando o fato de que

Falar em língua(gem) não é referir-se especificamente a uma ou várias línguas, em seu sentido mais comum, com sua finalidade de comunicação entre as pessoas. Falar em língua(gem) pode ser entendido como algo mais amplo, como discurso, como prática social. [...] As palavras não refletem nem representam de modo transparente a realidade. É preciso verificar como as palavras são usadas no discurso dos vários grupos, nas sociedades, em contexto. Quando as usamos de certa maneira, quando lhes damos certos sentidos em certas situações, quase sempre induzidos pela maneira como o grupo em que vivemos as usa, estamos mexendo com o modo como nós e os outros percebemos o mundo, ao mesmo tempo que estamos afetando-o. Muitas coisas que percebemos como “naturais” na verdade foram “naturalizadas” pelo discurso que circula neste ou naquele grupo em especial.

Além disso, este fato é consequência de outra problemática, ou seja, a formação linguística do professor em serviço está muito distante daquela idealizada pelos PCNEF, PCNEM e OCEM elaborados, publicados e distribuídos nas escolas públicas de nível básico. Pois, tais documentos pressupõem um perfil de professor fluente, com alto nível de letramento na língua estrangeira, que busca reconstruir constantemente seu conceito de língua/linguagem, uma vez que compreende que o contexto social em que está inserido está em constante mudança. Ou seja, um professor engajado, permanentemente, em processo de formação contínua.

Ora, pesquisas, a exemplo da de Almeida Filho (1992: 77), chamam a atenção para um dos mais graves problemas da área de ensino de língua inglesa:

O professor se formou numa licenciatura dupla em Português e uma LE, mas as capacidades lingüística e teórico-pedagógica resultantes dessa formação para ensinar a LE não convenceria ninguém. Comumente, o professor não fala, pouco lê, não escreve e nem entende a LE de sua habilitação quando em uso comunicativo.

Tal constatação nos impeliu a conhecer o perfil do professor em atuação no interior do estado de Alagoas, onde atuamos como instituição formadora. E, assim, desenvolvemos esta pesquisa, da qual participaram 06 (seis) graduandos em Letras-Inglês e 01 (uma) professora do curso.

Referencial teórico

Atentando-se para o fato de que esta pesquisa põe em foco a relação entre as abordagens de ensino de inglês praticadas nas escolas públicas e as teorias dos Novos Letramentos (presentes nas OCEM), torna-se indispensável a recorrência aos construtos teóricos da Linguística Aplicada, particularmente a questões relacionadas à formação de professores de línguas e aos conceitos associados aos multiletramentos, quer seja: letramento crítico, letramento digital, multimodalidade, hipertexto, inclusão/exclusão e cidadania.

Investigando-se as origens do termo letramento, no Brasil, depara-se com o lançamento, em 1988, da obra, *Adultos não Alfabetizados: o avesso do avesso*, de autoria de Leda Verdiani Tfouni, na qual a autora, na introdução, conceitua alfabetização e letramento. Na década de 1990, as discussões teóricas e metodológicas acerca do fenômeno letramento são avivadas com a publicação de duas obras: *Os significados do Letramento*, de Ângela Kleiman, em 1995, na qual apresenta vários estudos sobre

letramento desenvolvidos no país; e Letramento: um tema em três gêneros, de Magda Soares, lançado em 1998, no qual ela discute o termo letramento em três diferentes textos.

O aprofundamento das pesquisas relacionadas ao estudo dos Novos Letramentos revelou a necessidade de perspectivas de letramento que desenvolvessem uma consciência mais crítica em relação aos usos sociais da linguagem. Dentro dessa nova visão, surge o letramento crítico que, conforme Cervetti, Pardales e Damico (2001) explicam, está fundamentado na teoria crítica social, nos estudos de Paulo Freire e, mais recentemente, nas teorias pós-estruturalistas.

Para Motta (2008), na perspectiva do letramento crítico, a língua é vista como produtora da realidade, responsável pela disseminação de ideias e valores, sempre de forma tendenciosa, nunca neutra ou fixa. Dentro desta visão, a abordagem do letramento crítico é o melhor caminho para se ampliar o horizonte dos jovens, bem como suas habilidades linguísticas para negociação de significados possíveis em diferentes situações de comunicação, possibilitando uma ação de intervenção e transformação da realidade.

Para Luke (2004: 01), a prática de leitura sustentada pela teoria do letramento crítico, é uma prática que envolve mais que uma primeira e simples leitura de um texto, é avançar no texto apesar das dificuldades com as quais se depara, é fazer perguntas complexas sobre o que está lendo, é ler o texto em todas as suas dimensões - nas entrelinhas, no que está por detrás do texto e no que está além dele, buscando entender como o texto estabelece o poder e como utiliza o poder sobre nós, sobre os outros, em nome de quem e em nome de quais interesses.

A inserção/adoção do conceito de letramento na Linguística Aplicada e ensino de línguas estrangeiras tem contribuído para que se converta o ensino de línguas centrado na forma, na gramática, em um ensino que vise desenvolver no aluno um conjunto de habilidades de leitura e escrita que o leve a adquirir um grau de letramento cada vez mais elevado.

Ao discorrer sobre a função educacional do ensino de línguas estrangeiras, as OCEM reafirmam a relevância do conceito de cidadania, enfatizando-o. E trazem à tona duas questões que se referem à prática de ensino: “como desenvolver o senso de cidadania em aula de Línguas Estrangeiras? Como trazer para as Línguas Estrangeiras questões que podem desenvolver esse senso de cidadania?” (OCEM, 2006: 91).

Ressalta-se, no documento, que o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira extrapola a mera capacitação do aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos. Ou seja, envolve, entre outras coisas: levar o aluno a compreender que há uma heterogeneidade contextual, social, cultural e histórica no uso de qualquer linguagem, assim como há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem. Além disso, contribui para aguçar o nível de sensibilidade linguística do aluno quanto à percepção das diferenças entre sua língua materna e a língua estrangeira, em relação aos usos variados de uma língua na comunicação cotidiana, aumentando, assim, a confiança do aprendiz, através de experiências bem-sucedidas no uso da língua alvo (OCEM, 2006: 92).

Uma forma de conceber a leitura é vê-la como um processo de busca e construção de sentido(s). Durante esse processo ocorrem, simultaneamente, várias operações cognitivas (decodificação, inferências, antecipações, segmentação de unidades de sentido e construções lexicais complexas como expressões idiomáticas, relações intra e extratextuais, seleção de informações relevantes etc). Ensinar a ler ('learn to read') na língua inglesa é função da escola se se pretende capacitar os alunos a lerem para aprender ('read

to learn') e adentrar o mundo letrado, daqueles que atribuem sentido ao que lêem, e o fazem com criticidade (Referenciais Curriculares-LE-Paraíba, 2007).

A leitura, na perspectiva dos letramentos, aborda a língua/linguagem como prática sociocultural. Desse modo, um trabalho de leitura nesta concepção:

busca levar os alunos a construir sentidos a partir do que lêem, em vez de extrair o sentido do texto, pois não entende que os sentidos já estejam dados, à espera da compreensão. Acredita, ainda, que os sentidos são construídos dentro de um contexto social, histórico, imerso em relações de poder. Daí ser a leitura uma atividade de linguagem que envolve conhecer o mundo, ter uma visão desse e refletir sobre as possibilidades e as conveniências de transformação social (OCEM, 2006: 115-116).

Dentro desta visão de leitura, o documento supracitado dá sugestões de atividades, envolvendo a comunicação oral, leitura e prática escrita que visam imprimir um trabalho de letramento na sala de aula de língua inglesa, visando formar leitores capazes de entenderem que aquilo que lêem é uma representação textual, e que assumem uma posição ou relação epistemológica diante do que lêem. Em outras palavras, o ensino de línguas estrangeiras na perspectiva do letramento envolve a compreensão de:

1) como as pessoas utilizam a leitura (e para quê) em sua vida ou no cotidiano; 2) que a leitura tem a ver com a distribuição de conhecimento e poder numa sociedade; 3) que o tipo de desenvolvimento de leitura que se realiza resulta no desenvolvimento de um tipo de leitor (Luke; Freebody, 1997, apud OCEM, 2006: 98).

E, ainda, quando se leva em conta o caráter multifacetado da linguagem, e as diversas formas de produção e circulação da informação e do conhecimento, diferentes das tradicionais aprendidas na escola, não se pode deixar de reconhecer que as práticas de linguagem, presentes no cotidiano do mundo multisemiótico contemporâneo, agregam diversos sistemas de imagens, de sons, de gestos, de movimentos, de cores e designs, que envolvem saberes que extrapolam a letra, como citado abaixo:

Num mundo onde as diferentes linguagens não andam separadas, mas se apresentam sempre em textos e discursos multimodais – tanto nos impressos, como revistas de variedades, de divulgação científica, nos jornais, nos livros didáticos, como em ambiente digital multimidiático -, compreender e produzir textos não se restringe mais ao trato do verbal (oral ou escrito), mas à capacidade de colocar-se, em relação às diversas modalidades de linguagem – oral, escrita, imagem, imagem em movimento, gráficos, infográficos -, para delas retirar sentido (OCEM, 2004: 31).

Considerando-se o acima exposto, cumpre-nos refletir sobre até que ponto o perfil do professor de inglês participante desta pesquisa, se coaduna com o perfil de professor idealizado pelos documentos oficiais.

Metodologia

Trata-se de um estudo qualitativo, de base etnográfica e de natureza investigativa, desenvolvido através de pesquisa de campo, com aplicação de questionários semiestruturados, da aplicação de avaliação de proficiência em leitura em língua inglesa (em nível pré-intermediário), bem como formação de grupo de estudos para discussão sobre novas abordagens no ensino de inglês.

Os sujeitos da pesquisa são 18 (dezoito) professores de inglês da rede pública municipal de Arapiraca/AL, identificados através de levantamento, feito junto à Secretaria Municipal de Educação. No primeiro momento, os professores participaram de uma palestra e responderam a um questionário e a uma avaliação de proficiência em leitura.

O questionário continha 22 (vinte e duas) questões, envolvendo: perfil pedagógico; conhecimento dos documentos oficiais (PCNEF, PCNEM e OCEM) e prática pedagógica dos professores participantes. As 14 (quatorze) questões da avaliação envolviam a habilidade na utilização de estratégias de leitura, como: localização de informações explícitas no texto, produção de inferência, compreensão detalhada, conhecimento sobre referência pronominal e reconhecimento de gêneros textuais, além do conhecimento estrutural da língua (12 questões) e noções de tradução (02 questões).

No segundo momento, foram apresentados os resultados da avaliação de proficiência aos professores participantes e, junto com eles, foi estabelecida uma agenda de encontros, com o objetivo de promover discussões teóricas sobre novas abordagens para o ensino de língua inglesa, proporcionando, ao mesmo tempo, momentos de socialização e reflexão sobre sua prática de ensino, além de interação com os colegas de profissão e com a Universidade. Os encontros aconteceram nas seguintes datas: 19/05; 02/06; 16/06; 07/07; 21/07; 04/08; 18/08; 01/09; 15/09; 29/09; 20/10; 27/10; 17/11; 01/12; 22/12, ou seja, sempre aos sábados.

Neste trabalho, direcionaremos as discussões para avaliação do nível de proficiência em leitura dos professores participantes da pesquisa, uma vez que nosso objetivo aqui é confrontar o nível de letramento dos professores com as propostas metodológicas presentes nas OCEM.

Resultados e discussão

Os resultados da avaliação de proficiência em leitura em língua inglesa evidenciam um nível de letramento em língua inglesa incompatível com àquele exigido para a transposição didática das propostas das OCEM. Como foi dito, as questões da avaliação, aplicada aos professores participantes da pesquisa, envolviam a habilidade na utilização de estratégias de leitura, como: localização de informações explícitas no texto, produção de inferência, compreensão detalhada, conhecimento sobre referência pronominal e reconhecimento de gêneros textuais, além do conhecimento estrutural da língua e noções de tradução. Ou seja, a avaliação não requeria o reconhecimento dos processos de enunciação, como: condições de produção relativas a tempo, lugar, papéis representados pelos interlocutores, relações sociais etc. Na verdade, explorou-se, tão somente, o conhecimento da estrutura da língua e o conhecimento instrumental para a leitura de textos. E, ainda assim, os resultados não foram otimistas, como mostra o gráfico a seguir:

Considerando-se o número de professores que responderam à avaliação (18) e o número de questões da avaliação (14), e multiplicando-se um pelo outro, tem-se um total de 252 (duzentos e cinquenta e duas) questões respondidas. Agora, considerando-se o total de questões respondidas e a quantidade total de acertos (72), percebe-se que houve apenas 28,57% de acerto.

A questão central aqui avaliada é o nível de letramento dos professores e se os mesmos estão preparados para uma abordagem metodológica que visa desenvolver a capacidade crítica do aluno. Ora, ao se tomar o

discurso como prática sociocultural na aula de línguas, deve-se trabalhar a língua não somente para a compreensão e interação oral e escrita. O texto deixa de ser usado apenas como pretexto para se ensinar gramática, e os discursos que o permeiam devem ser analisados de forma crítica, observando-se o contexto de produção, questionando-se as intenções do autor, as ideologias e as relações de poder que a eles subjazem, para, a partir daí, agir sobre o mundo social, transformando-o. E, obviamente, há que se ter mais do que o conhecimento instrumental da língua para tal.

Os encontros com os professores - momentos planejados que visavam estudos em grupo sobre os documentos oficiais, novas abordagens para o ensino de línguas e seleção de material didático -, acabaram se tornando um espaço para desabafo. Foram ouvidos muitos depoimentos sobre desmotivação, sentimento de fracasso e impotência. Todavia, nas discussões sobre os conceitos que embasam os documentos oficiais, ficou claro o desconhecimento dos professores sobre os mesmos e a dificuldade em compreendê-los, em virtude da falta de familiarização com as teorias subjacentes, não contempladas em sua formação na graduação.

Considerações finais

Ao eleger determinada abordagem de ensino, o professor é influenciado pela sua formação acadêmica, pela sua experiência, por seus valores pessoais, suas crenças, pelas condições existentes (estrutura física da sala de aula; recursos didáticos; número de alunos por sala; tempo para preparação de suas aulas etc.), bem como pelos pressupostos teóricos que influenciam sua concepção de língua e de aprendizagem.

Os documentos oficiais (PCNs; OCEM) contemplam propostas de prática de ensino, numa visão mais voltada aos usos sociais da língua. No entanto, o ensino de língua inglesa esbarra em dois problemas que ressaltamos aqui: primeiro, o nível de letramento do professor não dá conta dessa leitura. Segundo, as crenças e abordagens de ensinar exercem uma influência muito forte em suas práticas, requerendo muito esforço para uma trans(formação).

Como comentado anteriormente, a observação de aulas no ensino básico, pelos estagiários do Curso de Letras-Inglês, revelou a distância entre as propostas dos PCNs e das OCEM e a prática efetiva dos professores de inglês. A aproximação com os mesmos, através desse projeto, serviu para reconfirmar nossas expectativas a esse respeito, ou seja, o professor idealizado pelos documentos está muito distante dos professores em exercício na rede pública de ensino.

Por isso, qualquer projeto que vise um trabalho de formação continuada precisa levar em conta a cultura de ensinar do professor, sua concepção de língua/linguagem, seus objetivos de ensino e a abordagem que ele adota no cotidiano de sala de aula.

Há, portanto, que se investir em projetos que oportunizem o contato desses professores com novas abordagens, com conceitos da análise crítica do discurso, associadas a sugestões de atividades práticas para a sala de aula. Mas, antes de tudo, que possibilitem a continuação de seus estudos na língua inglesa, em suas diversas habilidades: listening, speaking, reading, writing. Pois, só se pode ensinar o que se sabe, de fato.

Enfim, sem os subsídios práticos necessários à efetivação de uma práxis empenhada na desconstrução dos velhos modos de ensinar línguas, e comprometida e engajada na luta pela transformação social, através do

desenvolvimento da cidadania, poderemos cair numa “cilada”, ou seja, acabarmos nos limitando a discussões teóricas que jamais serão traduzidas em prática efetiva.

Referências

- Almeida Filho, J.C.P. (1992). O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística. In Revista Contexturas, vol. 01, Nº 01 (pp. 77-85). São Paulo: APLIESP.
- Basso, E. A. (2008). As competências na contemporaneidade e a formação do professor de LE. In Silva, Kleber Aparecido; Alvarez, Maria Luisa Ortiz (Orgs.), Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada (pp.127-155). Campinas: Pontes.
- Blatyta, Dora Fraiman (2008). O papel do professor de línguas na construção de uma aprendizagem significativa. In Silva, Kleber Aparecido da; Alvarez, Maria Luisa Ortiz (Orgs), Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada (pp. 89-116). Campinas, SP: Pontes.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (2006). Orientações Curriculares do Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. vol.1. Brasília: MEC.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental (1998). Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- Cervetti, G.; Pardales, M. J.; Damico, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. Reading Online, vol. 04, Nº 09, 2001. Retirado em Janeiro 20, 2013 de http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html.
- Gil, Glória (2005). Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In Freire, M. M.; Vieira-Abrahão, M. H. & Barcelos, A. M. F. (Orgs.), Linguística aplicada e contemporaneidade (pp. 173-182). São Paulo, SP: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores.
- Luke, A. (2004). The trouble with English. Research in the teaching of English. 39 (1), 85-95.
- Moita Lopes, Luiz Paulo da (1996). Oficina de Lingüística Aplicada. Campinas/SP: Mercado de Letras.
- Motta , Aracelle Palma Fávaro (2008). O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente. Londrina, PR. Retirado em Fevereiro 25, 2013 de http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_aracelle_palma_favaro_motta.pdf.
- Paraíba. Secretaria de Estado da Educação e Cultura (2006). Referencias Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (296p). João Pessoa, PB.
- Vieira-Abrahão, Maria Helena (2011). A formação e o desenvolvimento do professor de línguas. In Maciel, Ruberval Franco; Araújo, Vanessa de Assis (Orgs.), Formação de professores de línguas. Jundiaí: Paco Editorial.

O Currículo para o SUS

Victória Ângela Adami Bravo, Eliana Goldfarb Cyrino¹⁵⁰

Palavras Chave: currículo, universidade, atenção primária

Introdução

O currículo detalha os Caminhos que determinada escola médica percorre para formar um perfil de profissional previamente determinado e discutido entre os docentes e discentes. Na busca de uma nova configuração curricular, as escolas médicas se baseiam nas preocupações atuais vividas, para que os futuros profissionais estejam preparados para se deparar e atuar em novas realidades. Os projetos de reforma curricular das escolas médicas, influenciados pela implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais e pelos diversos movimentos sociais surgidos no setor saúde nas últimas décadas, influenciados pela reforma sanitária e pela implantação do Sistema Único de Saúde (SUS), apontam a importância da integração ensino-serviço para a formação de um médico voltado às necessidades de saúde da população e do sistema de saúde vigente no Brasil. A grande maioria das instituições de ensino superior no país, responsáveis pela formação de profissionais na área da saúde estão distantes de uma formação que privilegie a integralidade do cuidado ou à prestação de serviços no SUS, fazendo com que os profissionais formados não correspondam às expectativas das necessidades de saúde da população, em especial da rede de serviços de atenção primária (Dias A, Cyrino EG e Lastória JC,2007). Este trabalho busca perceber como as escolas médicas estão lidando com o ensino na atenção primária que se mostra bastante importante visto que é a porta de entrada do sistema único de saúde (SUS).

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de análise documental, na qual se buscará reconhecer o ensino na atenção primária através da diversidade dos currículos e projetos pedagógicos das escolas médicas no estado de São Paulo.

Conclusão

A Faculdade de Medicina de Botucatu introduziu, desde 2003, ao curso de medicina o IUSC- Interação Universidade Serviço Comunidade, onde os alunos acompanham o trabalho de uma USF- Unidade de Saúde da Família durante os primeiros anos de curso. Desta maneira eles podem conhecer como ocorre a atenção primária e sua importância. Outras Universidades seguiram este mesmo caminho, porém esta interação ocorre em anos, formas e enfoque diferentes. Todas as escolas médicas do Brasil devem adequar seus currículos as Diretrizes Curriculares Nacionais, o que inclui o ensino na atenção primária à saúde.

¹⁵⁰ Departamento de Saúde Pública, Faculdade de Medicina de Botucatu, UNESP, São Paulo

Referências

- Cyrino, Eliana G, & Rizzato, Agueda Beatriz P (2004). Contribuição à mudança curricular na graduação da Faculdade de Medicina de Botucatu. In *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil* vol.4, n. 1, (59-69) Recife/Pernambuco.
- Cyrino, Eliana G, et AL (2005). O Programa: história, princípios e estratégias. In: Cyrino, Eliana G, et al. (Org.). *A universidade na comunidade: Educação medica em transformação* (21-32) Botucatu: Eliana Goldfarb Cyrino.
- Minayo, Maria Cecília S (1999). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 6ª edição, São Paulo: Hucitec-Abrasco.
- Stella, Regina Celles R. & Batista, Nildo A. (2004). Interiorização do trabalho médico e formação profissional. In: Marins, João José N. & Rego, S.; Lampert, Jadete B. & Araújo, José Guido C. (Orgs.) *Educação médica em transformação: instrumentos para a construção de novas realidades*(325-345). São Paulo: Editora Hucitec.

Docência universitária e os desafios da formação pedagógica: construções e tessituras da professoralidade

Dominick do Carmo Jesus, Ennia Débora Passos Braga Pires, Jalene Meira Moreira, Débora Carvalho Monteiro Nunes Almeida, Risia Silva Chaves Gusmão¹⁵¹

Resumo

O presente trabalho discute a docência universitária e os desafios da formação pedagógica, apresenta uma reflexão sobre as construções e tessituras da professoralidade. A sociedade contemporânea vem vivenciando cada vez mais transformações econômicas, sociais e culturais. Essas transformações atingem todos os aspectos da vida humana chegando ao âmbito familiar, religioso e também ao educacional. Na escola, por ser um ambiente social, essas transformações se mostram bem visíveis. E o profissional da educação sofre o impacto disso em sua sala de aula, o docente é atingido com essas mudanças e percebe a necessidade de acompanhar essas transformações e às necessidades atuais de aprendizagem de seus alunos. Nos últimos anos, tem-se multiplicado estudos que abordam a questão da docência enfatizando diversos aspectos desta complexa atividade profissional. Identidade profissional, competência, saberes e habilidades requeridas para o exercício docente são algumas das problemáticas que fazem parte das preocupações dos estudiosos que se debruçam sobre o tema. Diante disso, questionamos: como se dá a formação do docente do ensino superior? Sua formação pedagógica, seus conhecimentos têm oferecido o suporte necessário para que possa construir a professoralidade, forma significativa de modo que atinja a cada aluno em sua particularidade? Este trabalho é fruto de indagações acerca da formação docente nos tempos atuais, mais especificamente de questionamentos sobre as políticas de formação docente para o ensino superior e como se dar a construção da professoralidade para o docente do ensino superior. O estudo fundamenta-se de vários estudiosos ofereceram valiosas contribuições e são referenciados na tessitura deste texto, dentre eles: Pimenta e Anastasiou (2008), Isaia (2006), Brito e Cunha (2008), que fundamentam nossa discussão acerca da atuação do professor universitário na contemporaneidade, seus dilemas e desafios no exercício da docência; Isaia (2006), Nunes (2003), Pachane e Pereira (2004) e Marcelo (2009) subsidiam nossas considerações sobre a formação do professor do ensino superior, seus alcances e limites; por fim, nos pautamos em Bolzan e Isaia (2007, 2005 e 2006), Freire (2010), Powaczuck e Bolzan (2009) ao discutir a professoralidade. Os resultados ainda parciais evidenciar os desafios enfrentados pelos profissionais que atuam no ensino superior face às atuais demandas da contemporaneidade e desafios enfrentados no exercício cotidiano da docência e as fragilidades oriundas de sua formação inicial que não oferece subsídios teórico-metodológicos para o exercício de uma prática educativa significativa pautada na com na participação, envolvimento e crescimento cognitivo de seus educandos. Ademais, espera-se que os resultados da pesquisa possam oferecer pistas para a reflexão dos desafios da formação pedagógica, frente as construções da professoralidade, e também acerca do papel docente universitário no mundo contemporâneo desenvolvida na instituição estudada.

Palavras-Chave: Docência Universitária; Formação docente; Professoralidade

¹⁵¹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB – BRASIL

Introdução

A sociedade contemporânea vem vivenciando cada vez mais transformações econômicas, sociais e culturais. Essas transformações atingem todos os aspectos da vida humana chegando ao âmbito familiar, religioso e também ao educacional. Na escola, por ser um ambiente social, essas transformações se mostram bem visíveis. E o profissional da educação sofre o impacto disso em sua sala de aula, o docente é atingido com essas mudanças e percebe a necessidade de acompanhar essas transformações e às necessidades atuais de aprendizagem de seus alunos.

Nos últimos anos, tem-se multiplicado estudos que abordam a questão da docência enfatizando diversos aspectos desta complexa atividade profissional. Identidade profissional, competência, saberes e habilidades requeridas para o exercício docente são algumas das problemáticas que fazem parte das preocupações dos estudiosos que se debruçam sobre o tema.

Diante disso, questionamos: como se dá a formação do docente do ensino superior? Sua formação pedagógica, seus conhecimentos têm oferecido o suporte necessário para que possa compartilhá-los de forma significativa de modo que atinja a cada aluno em sua particularidade?

Este trabalho é fruto de indagações acerca da formação docente nos tempos atuais, mais especificamente de questionamentos sobre as políticas de formação docente para o ensino superior. Ao trazer à tona os parcos alcances e limites dessas políticas, põe em relevo o debate sobre a construção da professoralidade através do conhecimento pedagógico compartilhado, um processo contínuo e dinâmico, troca de saberes entre os docentes entre si e seus alunos, como uma possibilidade de superação das lacunas deixadas na formação do docente que atua no ensino superior.

Faz-se necessário salientar que as reflexões que ora apresentamos são originárias de um estudo que teve o intuito de identificar possíveis mudanças no papel do professor diante da contemporaneidade, verificar na formação docente as atribuições facilitadoras e/ou fomentadoras do conhecimento pedagógico compartilhado e refletir sobre a construção do conhecimento pedagógico diante dos desafios impostos aos docentes do ensino superior na contemporaneidade.

A tentativa de responder as questões levantadas neste estudo nos remeteu a uma imersão no arcabouço teórico que aborda a questão e, ao mesmo tempo, a um embate com as reflexões realizadas sobre construção do conhecimento pedagógico compartilhado na universidade. Essas reflexões, vivenciadas ao longo da trajetória como docente no ensino superior, têm como pano de fundo as vivências coletivas entre pares, alunos e demais sujeitos que fazem parte do meio universitário. Assim, as considerações que ora apresentamos são, necessariamente, resultantes de múltiplos olhares sobre a complexidade do fazer docente, especificamente no ensino superior. Reconhecemos que, o exercício da prática da docência em cursos de licenciatura ministrando a disciplina Didática, também influenciou nossas preocupações sobre a temática, tendo sido a mola propulsora de outras investigações, algumas concluídas e outras, andamento.

Vários estudiosos ofereceram valiosas contribuições e são referenciados na tessitura deste texto, dentre eles: Pimenta e Anastasiou (2008), Isaia (2006), Brito e Cunha (2008), que fundamentam nossa discussão acerca da atuação do professor universitário na contemporaneidade, seus dilemas e desafios no exercício da docência; Isaia (2006), Nunes (2003), Pachane e Pereira (2004) e Marcelo (2009) subsidiam nossas considerações sobre a formação do professor do ensino superior, seus alcances e limites; por fim, nos

pautamos em Bolzan e Isaia (2007, 2005 e 2006), Freire (2010), Pimenta e Anastasiou (2008), Powaczuck e Bolzan (2009) ao discutir a construção do conhecimento pedagógico compartilhado.

O professor universitário na sociedade contemporânea

Atualmente o maior desafio da docência no ensino superior é fazer com que os graduandos tenham uma participação ativa nas discussões de sala de aula e que aprendam os conteúdos de forma significativa. Em relação à prática do docente, em muitos casos identifica-se que a dificuldade não está no conteúdo a ser ensinado, mas nos aspectos didáticos e metodológicos pelo fato de o professor apresentar domínio do conteúdo que ministra, mas não possuir habilidades didáticas para desenvolver o ensino de forma eficaz.

O exercício pedagógico da docência no ensino superior ainda é uma questão que demanda estudos e reflexões que voltem o olhar para as atividades de ensino, tarefa que exige conhecimentos específicos e que, na Educação Superior, vem sendo historicamente secundarizada. Resgatar essa questão implica na compreensão da educação num sentido mais amplo, que extrapole os valores mercadológicos tão presentes no espaço educacional, em especial as instituições de ensino superior, na atualidade. É, pois preciso pensar a educação como princípio de liberdade e de justiça social, como um processo de humanização cujos objetivos se prende a fins mais amplos de realização humana. Implica em compreender a educação como

[...] um processo de humanização. Ou seja, é processo pelo qual se possibilita que os seres humanos se insiram na sociedade humana, historicamente construída e em construção. Sociedade que é rica em avanços civilizatórios e, em decorrência, apresenta imensos problemas de desigualdade social, econômica e cultural (PIMENTA e ANASTASIOU, 2008, p. 97).

A educação superior é responsável pela formação de mão de obra capacitada para atuar em todas as áreas do conhecimento e deve atender às constantes transformações do camaleônico mercado de trabalho. Não pode ser vista como algo estático, ao contrário, é um processo ativo influenciado e influente com as múltiplas esferas do meio societário. As mudanças e avanços tecnológicos, na produção e disseminação de conhecimentos, nos valores e expectativas sustentados pelo homem na sociedade atual, as exigências do capitalismo e, até mesmo, a diversidade social do aluno do ensino superior são alguns exemplos que poderiam ilustrar, sumariamente, essa questão permitindo uma ainda tímida configuração da complexidade que encerra a prática do ensino na universidade. A propósito da complexa tarefa do ensino na educação superior, Pimenta e Anastasiou (2008, p. 103) enfatizam:

O ensino na universidade caracteriza-se como um processo de busca e de construção científica e crítica de conhecimentos. As transformações da sociedade contemporânea consolidam o entendimento do ensino como fenômeno multifacetado, apontando a necessidade de disseminação e internalização de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, procedimentos, crenças, atitudes).

Essa perspectiva evidencia a necessidade constante de o docente do ensino superior se inventar e reinventar continuamente no exercício de sua docência. Ao colocar em relevo o aspecto pedagógico e a atividade de ensino, não pretendemos induzir a visão simplista docência, que passa pela associação linear de docência/sala de aula, sala de aula/docência, docência/ensino, ensino/transmissão de conhecimento, como alertam BRITO E CUNHA (2008).

De forma diferente, esclarecemos e concordamos com Isaia (2003, p. 267) ao compreender que a docência “vai além da sala de aula, envolvendo todas as atividades acadêmico-educativas desenvolvidas pelos professores, com vistas às ações formativas”.

Todavia, esse debate acaba sendo uma tentativa de trazer à baila uma tarefa que pouco tem merecido atenção tanto da IES, quanto dos planejadores da política educacional, a competência pedagógica do docente que atua no ensino superior, discussão que nos remete a algumas considerações acerca da formação para docência que apresentaremos na sessão seguinte. Ademais, como lembram Brito e Cunha (2008, p. 153), a docência vem sendo compreendida “como uma característica peculiar ao exercício do professor porque é nela que se encontra definida a ação de ensinar, é ela a norteadora da base de discussão sobre a formação e a identidade do professor. Por ora, nos determos a uma breve discussão acerca dos desafios enfrentados pelos profissionais do ensino superior.

Isaia (2006) aponta que as IES sofreram inúmeras transformações ao longo dos últimos anos, dentre as quais, destaca o fato que as universidades passaram a ser consideradas como um serviço que deve atender às demandas econômicas, um espaço que deve oferecer oportunidades continuamente para inúmeras pessoas, e, o fato destas instituições se tornarem uma forma das nações alcançarem o desenvolvimento econômico. Assim, as IES se encontram submetidas ao modelo neoliberal que induz a sociedade a assumir comportamentos que priorizam o aspecto econômico em detrimento de qualquer outro.

É nesse cenário que o professor universitário deve se estabelecer e, ao longo de sua caminhada, construir sua prática docente, considerando as seguintes dimensões, a pessoal (sua experiência de vida), a profissional (direção que ele estabeleceu para seu trabalho) e a institucional (as circunstâncias dos locais em que trabalha ou trabalhou). Considerando essas dimensões elencaremos alguns desafios que os docentes do ensino superior enfrentam em sua profissão, conforme Isaia (2006) aponta em seu estudo. O primeiro desafio está relacionado com a dimensão pessoal que se configura no desafio do aprender a ser docente, com se dá o processo de ensinar o aluno a aprender de modo que a preparação das aulas pode vir a ser entendida como uma busca constante para a transformação de velhos conteúdos em assuntos interessantes e atualizados. Portanto, requer do docente motivação e criatividade. Infelizmente, na maioria das vezes, o profissional não percebe que esta aprendizagem faz parte de sua formação e que ocorre, também, através do processo de interação e articulação com a comunidade acadêmica.

Nesse sentido, pode-se falar em aprendizagem compartilhada, no processo construído de ser professor do ensino superior, em que docentes e alunos constroem, por meio de uma aprendizagem colaborativa, conhecimento profissional compartilhado (ISAIA, 2006 p. 77).

A autora defende relevância de o docente considerar a aprendizagem compartilhada como parte integrante do processo de sua formação, que irá refletir numa ação conjunta, com seus pares e alunos, na elaboração do conhecimento de modo participativo.

Outro desafio destacado diz respeito à dificuldade de se incorporar, na prática educacional dos docentes do ensino superior, uma didática que auxilie no processo de transformar o conhecimento científico em acadêmico, de maneira que possa ensiná-lo para públicos diferenciados, de forma significativa contribuindo para a aprendizagem e para o desenvolvimento cognitivo dos educandos. Isso se traduz na capacidade de atuar como um mediador, um facilitador da aquisição e re elaboração e produção de novos conhecimentos, no meio universitário.

Por fim, Isaia (2006) questão da valorização da profissão docente, no que diz respeito à determinação de seus direitos e deveres nos seus ambientes de trabalho. Há de se considerar que, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/1996 ao admitir uma variedade de tipos de instituições de ensino superior: Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas e Institutos ou Escolas Superiores, abre prerrogativas para diferentes exigências expectativas de sua atuação profissional (docência, atividades de extensão e pesquisa, sendo a primeira a atividade comum a todas as IES, no entanto, nem por isso, a mais valorizada). Não se pode omitir que também contribui nessa questão o vínculo empregatício que o docente possui com a instituição, dentre outras questões. Todavia, são muitos os desafios a serem enfrentados pelos docentes do ensino superior, aliadas às avaliações internas e externas orquestradas pelo *Estado avaliador*, ainda assim, defendemos a possibilidade de que esse profissional exerça o exercício da docência com o compromisso de realizar seu trabalho de forma ética e consciente de sua participação na formação de seus alunos. Nesse ponto, voltamos nosso olhar para uma das questões norteadoras de nossas reflexões: como se dá a formação do docente do ensino superior? Essa formação tem atendido às demandas profissionais atuais?

Formação do professor do ensino superior: uma questão mal resolvida na política educacional

A formação de professor para atuar no ensino superior é uma questão que tem merecido pouco espaço no âmbito das políticas educacionais, tendo sido tratada de forma secundarizada, em nosso país. Essa condição coadjuvante pode ser constatada num breve olhar sobre a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/1996 que, estabelece a mínima regulamentação existente sobre a formação do professor do ensino superior, de forma superficial e sumária, uma vez que preconiza, em seu Art. 66, “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Em relação à formação para a docência no ensino superior, a bibliografia educacional evidencia a ineficácia das políticas educacionais no enfrentamento desta tarefa, nem mesmo as universidades valorizam a questão da formação continuada, o que se reflete muitas vezes na falta de preparo de seus professores, no aprofundamento da dissociação das atividades de ensino, pesquisa e extensão e na desvalorização da primeira (ISAIA, 2006; NUNES 2003; PACHANE, PEREIRA, 2004).

A legislação é omissa quando não evidencia nenhuma referência à formação didático-pedagógica como pré-requisito para a formação, ingresso e promoção na carreira docente do magistério superior.

Há que se considerar ainda que, não obstante, a referida lei estabeleça que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado, raros são os programas de pós-graduação que incluem formação para a docência na área da ciência a que se destinam. Esses cursos, que formam e titulam professores para o ensino superior, vêm contribuindo significativamente para a formação de pesquisadores, mas pouco ou quase nada para a formação do professor universitário. (NUNES, 2003, p.27, grifos nossos).

A forma como o legislador concebe a formação, compreendida como *preparação* já é um indicativo de como essa questão tem sido tratada no âmbito das políticas educacionais.

Vale ainda ressaltar que, nos cursos de pós-graduação, as reflexões sobre a prática docente se resumem em disciplinas ministradas que não asseguram uma formação consistente para exercício da docência. Exceção seja feita aos profissionais licenciados que obtiveram formação didático-pedagógica na graduação. Para os demais, o “ser professor” se configura em transmitir o conhecimento específico de uma determinada área e, ou disciplina, transformando o fazer docente em uma atividade solitária, em que a ausência de conhecimentos pedagógicos, sobre o ensinar e o aprender constituem forte entrave ao sucesso da aprendizagem dos educandos.

Como lembra Nunes (2003), o foco das exigências postas tanto para os docentes, quanto para os alunos dos programas de pós-graduação, está quase que exclusivamente centrado na produção científica. Situação também vivenciada de forma semelhante pelos cursos de graduação, visto que os critérios de avaliação desses, na mesma medida, supervalorizam tal produção.

Nesse contexto, ensino e pesquisa passam a ser atividades concorrentes, e como os critérios de avaliação premiam apenas a segunda, uma cultura de desprestígio à docência acaba sendo alimentada no meio acadêmico, comprometendo a almejada indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão (PACHANE, PEREIRA, 2004).

Ainda que esta questão mereça maior aprofundamento teórico, aos propósitos deste trabalho, basta evidenciar que a formação de professores para o ensino superior ainda é uma questão mal resolvida em nosso país. A legislação educacional, anterior e atual, pouco contribuíram no sentido de garantir uma formação preocupada e comprometida com os aspectos didático-pedagógicos. Essas lacunas apresentadas na formação inicial do docente do ensino superior abrem a discussão para a urgência de se pensar formas de suprir as deficiências apresentadas como investimentos na formação continuada. Tem também encontrado amparo teórico nos debates acerca da construção da identidade docente¹, profissionalização docente e professoralidade, que apesar de apresentarem características distintas, seus defensores são concordantes quanto à premissa de que a aprendizagem do fazer docente, embora não prescindia de conhecimentos específicos do fazer pedagógico, é um processo contínuo que se estende ao longo da trajetória docente, da construção da identidade profissional.

Assim, chegamos ao ponto primordial de nossas reflexões, o necessário reconhecimento dos docentes que a docência é um processo em construção, estamos continuamente construindo nossa docência, nossa identidade profissional, processo para o qual contribui, de maneira decisiva, o compartilhamento do conhecimento pedagógico.

Marcelo (2009) enfatiza que o conceito de identidade docente deve ser compreendido como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim, algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim, um fenômeno relacional. Nas palavras do autor:

O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo, como pessoa, dentro de um determinado contexto. Sendo assim, a identidade pode ser entendida como uma resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?” A identidade profissional não é uma identidade estável, inerente, ou fixa (MARCELO, 2009, p. 112).

No diálogo, os indivíduos têm a oportunidade de expressar tanto seus entendimentos, quanto seus mal-entendidos. A possibilidade de colocar o pensamento em palavras favorece ao indivíduo a conscientização

de sua compreensão, ou não, sobre os temas em discussão, além de favorecer que um elemento do grupo sirva de estímulo auxiliar, criando-se a oportunidade de esclarecer e discutir os temas obscuros para os demais integrantes do grupo. Os estímulos auxiliares são formas de influir sobre o ser humano, estimulando suas condutas, mexendo com suas vivências e experiências, provocando novas ações e respostas durante o processo de reflexão, fator preponderante na mediatização das atividades.

Recolocando a discussão no âmbito do ensino superior, à medida que o processo de discussão se realiza se estabelece entre os docentes, seus pares e alunos instaura-se a possibilidade de reorganização e refinamento das ideias, concepções e saberes no e pelo grupo, favorecendo a construção compartilhada do conhecimento pedagógico.

Nessa perspectiva, o professor se coloca como alguém que também aprende com seus alunos, compreendendo seus modos de construção e suas rotas cognitivas. Sabemos que esta construção é assimétrica, mas está presente em cada proposição pedagógica do professor que, frequentemente, pouco reflete sobre suas formas de intervenção pedagógica, demonstrando alguma resistência, para avaliar o quanto as formas de ofertar os instrumentos culturais podem ser determinantes nas construções cognitivas de ambos.

O que os docentes pensam sobre ensinar e aprender está relacionado às suas experiências e à sua formação profissional, o que exige que pensemos sobre quem ensina e quem aprende no processo de formação.

Construções e tessituras da professoralidade

Nas últimas décadas a profissão docente tem passado por algumas mudanças expressivas, sendo que hoje em alguns países é exigida uma formação de nível superior para se poder ensinar na educação básica, ensino fundamental e ensino médio. Estas mudanças levaram a manifestação de um movimento de profissionalização que teria como objetivo principal apoiar a formação inicial de professores e também a formação continuada dos mesmos. A bibliografia consultada e as reflexões empreendidas acerca desta questão evidenciam que os docentes manifestam interesse em transformar seu conhecimento em algo mais amplo, um conhecimento pedagógico compartilhado, um conhecimento que domine o saber-fazer.

A respeito do processo de construção do conhecimento pedagógico, Porlán (1998), Pérez Gómez (1990, 1998) e Moll (1996) (*apud* BOLZAN e ISAIA (2007, p. 72) esclarecem que:

[...] a constituição do conhecimento pedagógico se dá por, pelo menos duas vias: a orientação pedagógica entendida como um conjunto de formas de intervenção didática, desenvolvidas pelos professores na prática cotidiana, a partir de seus conhecimentos sobre a matéria a ser desenvolvida e o modo de ensiná-la e o papel do professor que tem implicação direta na forma de apropriação de sua função de mediador e organizador das situações de ensino.

A consciência da construção do conhecimento pedagógico compartilhado é de suma importância na vida do docente, pois “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2010, p. 23). Nessa perspectiva, o ato educativo não pode ser considerado como um simples processo de transmissão ou transferência de conhecimentos, uma via de mão única. Ao contrário, o ato educativo implica num processo dialógico de saberes, para o qual contribuem os vários sujeitos

envolvidos na ação pedagógica. Diante disso, quando o professor confere os pontos de vista, expõe idéias acerca de fatos e dialoga sobre um determinado saber, pode se afirmar que ele está modificando algo já aprendido em algo novo, assim, ocorre o compartilhamento de conhecimento entre os sujeitos envolvidos no ato educativo. A esse propósito, Bolzan e Isaia (2007, p. 73) são categóricas ao afirmarem que “esta construção ativa se dá na medida em que são mencionadas as analogias entre o conhecimento pedagógico atual e os conhecimentos anteriores do professores” e seus educandos.

Nesta perspectiva, as trajetórias pessoais e profissionais são fatores definidores dos modos de atuação do docente, expondo seus pontos de vista sobre o seu fazer pedagógico. O processo de moldura do papel de ser um professor é algo construído por diversos fatores: relação professor/aluno, professor/instituição, professor/professor, ou seja, esta construção se faz na prática do cotidiano da sala de aula e no aprendizado diário na instituição de ensino. Assim, é possível pensar como uma conquista social, compartilhada, pois ocasiona em trocas e representações. Portanto, a maneira de apresentar, representar e formular os conteúdos, para torná-los compreensíveis, evidencia as concepções dos docentes sobre os processos de ensinar e de aprender assim como os diversos fatores envolvidos nessas tarefas. A propriedade desses aspectos é fundamental na construção do conhecimento pedagógico pelo professor.

Portanto, quando o professor se coloca no lugar de sujeito inacabado e consciente do inacabamento, ele se dispõe a procura de novas experiências, está aberto a aprender com o educando. Como lembra FREIRE (2010, p. 69), aprender “... é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2008), na maioria das instituições de ensino superior, embora os professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico acerca das questões relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. Neste sentido, a ação de reflexão dos professores sobre o que venha a ser o ensinar e o aprender está interligada com as suas vivências e a sua formação profissional.

A construção do conhecimento pedagógico compartilhado possibilita a aprendizagem do professor, a atividade de moldura da professoralidade universitária pela vivência, num desenvolvimento consistente, organizado, contínuo e institucional, por meio da produção de lugares, sentidos e significados, nos quais os grupos de interação e de intervenção possibilitam aos seus integrantes pensar, compartilhar, repensar e reconstruir suas experiências, vivências e saberes próprios.

De acordo com os estudos de Bakthin (1992) e Vygostskiy (2007), o conhecimento compartilhado é fruto de uma construção coletiva e, por isso, necessita ser compreendido dentro de uma determinada situação cultural, situado num certo tempo e espaço, dito de outra forma, não pode ser compreendido de forma isolada e sim, levando em conta a teia de significados construída em um dado universo.

Uma produção individual, mais não isolada do grupo, se estabelece quando os grupos de compartilhamento estão interligados, independentemente dos diferentes contextos profissionais de atuação docente.

Bolzan e Isaia (2005, 2006) ao abordarem tal problemática sublinham que o processo de transposição didática exige por parte do professor um domínio que envolve os conhecimentos da sua área, os conhecimentos pedagógicos, as leis inerentes e os conhecimentos do campo profissional.

Neste contexto, Powaczuck e Bolzan (2009) indicam que para os professores atuarem no ensino superior, além de dominarem os conhecimentos específicos de seus domínios, áreas ou disciplinas, precisam investir na dimensão pedagógica da docência, considerando que esta abrange exercícios e valores manifestados em:

a) sensibilidade frente ao aluno; b) valorização dos saberes da experiência; c) ênfase nas relações interpessoais; d) aprendizagem compartilhada; e) indissociabilidade teoria/prática; f) o ensinar focado a partir do processo de aprender do aluno, tudo isso voltado para o desenvolvimento dos sujeitos em formação como pessoa e profissional (POWACZUCK; BOLZAN, 2009, p. 8.771).

As autoras defendem que a construção do conhecimento pedagógico compartilhado é essencial para a aprendizagem docente nas instituições de ensino superior, na medida em que autoriza a organização de ideias que vão se re-esquematizado de forma partilhada, organizando assim, um grupo de interações que vai sendo produzido, à medida que os participantes têm a oportunidade de confrontarem seus pontos de vistas em relação aos saberes e fazeres que produzem cotidianamente, favorecendo assim, o processo de aprender a ser professor (POWACZUCK e BOLZAN, 2009).

Considerações Finais

Ao longo do trabalho, procuramos evidenciar os desafios enfrentados pelos profissionais que atuam no ensino superior face às atuais demandas da contemporaneidade e desafios enfrentados no exercício cotidiano da docência e as fragilidades oriundas de sua formação inicial que não oferece subsídios teórico-metodológicos para o exercício de uma prática educativa significativa pautada na com na participação, envolvimento e crescimento cognitivo de seus educandos.

A esse respeito há de se considerar que as políticas de formação de professores para o ensino superior em nosso país apresentam um caráter tímido no enfrentamento desta tarefa. A legislação nem mesmo estabelece as diretrizes para o processo formativo desses profissionais, apenas sinalizam a responsabilidade dos cursos de pós-graduação, preferencialmente, *stricto Sensu*, mestrado e doutorado. Soma-se a isso, a visão enviesada de formação docente, expressa no texto da LDB 9394//1996 como “preparação”.

Nesse sentido, a discussão sobre a formação docente para o ensino superior é um campo aberto para a realização de estudos e reflexões que venham contribuir para a superação das dificuldades até então vivenciadas.

Nessa esteira, acreditamos que as reflexões apresentadas neste trabalho podem contribuir ao colocar em relevo a compreensão de que a docência é um processo em permanente construção, para o qual o compartilhamento do conhecimento pedagógico tem muito a contribuir. É urgente a tomada de consciência dos profissionais da educação superior acerca desse debate, aumentando, assim, as possibilidades da construção do conhecimento pedagógico compartilhado como um viés da identidade docente e da professoralidade, ambos processos contínuos, engendrados nas vivências anteriores (histórias de vidas, formação inicial) e, sobretudo, nas experiências cotidianas e coletivas vividas nas instituições de ensino superior.

Referências

- BAKTHIN, Mikhail. A estética da criação verbal. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1992.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas. O conhecimento pedagógico compartilhado e a aprendizagem docente: elementos constituintes dos processos formativos na Educação superior. Políticas Educativas, Campinas, SP, v. 1, n.1, p. 69-79, out. 2007.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas. Verbetes. In: CUNHA, Maria Isabel; ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Formação da Educação Superior. In: MOROSINI, M. C. Enciclopédia de pedagogia universitária - Glossário. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, v. 2, 2006.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. Revista Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010.
- BRITO, Talamira T. Rodrigues, CUNHA, Ana Maria de Oliveira. A Docência no Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia: Percorrendo caminhos e encontrando representações. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, BA, v. 4, n. 5, p. 151-172, jul./dez. 2008.
- D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos de Alencastro Délcia (Orgs.). Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores. 2 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- ENRICONE, Délcia (Org.). A docência na educação superior: sete olhares. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2008.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa. 41 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e terra, 2010.
- ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: Dilvo Ristoff; Palmira Sevegnani (Orgs.). Docência na Educação Superior. Brasília, DF: INEP, 2006.
- ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Professores de licenciatura: concepções de docência. In: MOROSINI, M. C. Enciclopédia de pedagogia universitária. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, v. 1, p. 263-277, 2003.
- ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Aprendizagem docente no ensino superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações. UNIrevista, v. 1, n. 1, Anais do IV congresso Internacional de Educação. UNISSINOS, São Leopoldo, 2005.
- ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Formação do ensino superior: um processo que se aprende? Revista do Centro de Educação/UFSM, Santa Maria, RS, v. 29, n. 2, p. 121-133, 2004.
- MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.
- MASSETO, Marcos Tarciso (Org.). Docência na universidade. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio. Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 13-33.
- NUNES, Neusa Clementina Rosa. A formação continuada do professor do ensino superior: um compromisso institucional. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, SP, 2003.

- PACHANE, Graziela G.; PEREIRA, Elizabeth Monteiro. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. *Revista Iberoamericana de Educação*, v. 1, n 33, p. 1-13, 2004.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças. *Docência no Ensino Superior*. 3 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008.
- POWACZUCK, Ana Carla; BOLZAN, Doris Pires Vargas. A construção da professoralidade do professor do ensino superior. *Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – PUCPR*, Londrina, s/p, 2009.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação [on line]*, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.
- TARDIF, Jean; FAUCHER, Caroline. Um conjunto de balizas para a investigação da professoralidade dos professores. In: ALVES, M.; MACHADO, E. (Orgs.). *O pólo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto Alegre: Areal Editores, 2010.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente – Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Trad. João Batista Kreuch. 4 ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2008.
- VYGOTSKY, Levi S. *A formação social da mente*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKY, Levi S. *Obras escogidas*. Madri: Visor Distribuciones, 1995.

Processos de educação sexual na infância: A compreensão de professoras de educação infantil sobre a influência de jogos gratuitos na internet

Cristina Monteggia Varela¹⁵², Sonia Maria Martins de Melo¹⁵³

Resumo

Percebemos o processo de educação sexual como parte constante das relações entre os seres humanos e o mundo, e nele, a infância e o brincar como uma forma de a criança aprender e interagir com esse mundo. E entendemos ocorrer esse processo imerso cada vez mais em várias linguagens midiáticas, sendo uma delas a internet. Nesse contexto surge como nossa problemática de pesquisa: qual a compreensão de professoras de educação infantil sobre os jogos gratuitos na internet para os processos de educação sexual na infância? Com o intuito de buscar respostas para essa pergunta, surgem como objetivos específicos desse projeto: aprofundar estudos sobre as categorias educação sexual e suas vertentes pedagógicas, a infância e o brincar com as TICs; fazer um levantamento documental sobre as normas e regulamentações sobre padrões e conteúdos das mídias para as crianças; realizar levantamento de jogos gratuitos na internet destinados às crianças; desvelar a compreensão de professoras de educação infantil sobre a influência dos conteúdos desses jogos na educação sexual das crianças. A pesquisa se fundamenta no método dialético. Serão realizadas sessões dirigidas de utilização dos jogos selecionados junto à amostra intencional de professoras, seguida de entrevistas semiestruturadas, e posteriormente será feita a análise de conteúdo dos dados recolhidos. Pesquisas de vários autores já demonstraram a importância de se pensar a criança que cresce na era das mídias e seu contato direto com os videogames e internet, bem como também estudos discutem sobre os processos de educação sexual dos seres humanos nessa nova era. São trabalhos como estes que abrem espaço para a discussão proposta por essa pesquisa. No presente momento a caminhada de estudos aponta para o crescimento dessas pesquisas sobre a influência e utilização de jogos de computador e games na prática pedagógica, mas revela a falta de estudos específicos que desvelem a influência desses nos processos de educação sexual na infância vivenciado por crianças de 0 a 6 anos que tem contato recorrente com a internet em sites destinados especificamente para seu entretenimento, como os sites de jogos, sendo estes muitas vezes classificados para meninos e meninas. Pretende-se com os resultados da pesquisa colaborar com processos de formação regular e continuada de professoras, subsidiando reflexões e sensibilização para a construção nos espaços educacionais de propostas de educação sexual intencional numa perspectiva emancipatória tendo em vista a crescente inserção e interação das crianças com as tecnologias de informação e comunicação.

Palavras chave: educação sexual, infância, formação de professoras, jogos gratuitos para crianças.

Na sociedade atual a mídia e nela os meios de comunicação são partes integrantes de nosso dia-a-dia. A criança nasce já inserida neste mundo tecnológico, onde a informação não está a nem um “clac” de

¹⁵² Mestranda em Educação, linha Educação, Comunicação e Tecnologia do PPGE/FAED/UDESC, bolsista PROMOP-UDESC, membro do Grupo de Pesquisa Formação de Educadores e Educação Sexual CNPq/UDESC, autora do projeto de pesquisa em andamento. e-mail: cmonteggiavarela@gmail.com

¹⁵³ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/FAED/UDESC, líder do Grupo de Pesquisa Formação de Educadores e Educação Sexual CNPq/UDESC, orientadora do projeto de pesquisa em andamento. e-mail: soniademelo@gmail.com

distância: está muito próxima, sempre em seu cotidiano. Diariamente diferentes imagens e conceitos lhe são apresentados, discutidos e abordados por muitos meios. Neste contexto a criança se constrói e reconstrói, desenvolvendo seus valores, reinterpretando, com apoio de um educador ou sem ele, as informações que lhe são passadas. Perceber neste contexto tecnológico a presença dos computadores e da internet como parte direta ou indireta da rotina diária da criança é fundamental para desenvolver um olhar crítico sobre os conteúdos que permeiam esse espaço e fazem parte da rotina infantil. Assim, é fundamental reconhecer que “as imagens estão carregadas de sentido, sendo, portanto, educativas, na medida em que nos ensinam como devemos agir, que hábitos podemos cultivar, o que é possível desejar.” (SABAT apud FELIPE, 2003, p. 126).

Professores e professoras vivenciam cotidianamente, percebendo ou não, em sala de aula, esses múltiplos sentidos que a criança (re)interpreta e compartilha de cada desenho animado, propaganda ou joguinho que é veiculado pela televisão e internet, o qual tiveram acesso direto ou indireto, na escola, ou em casa, ou em outros espaços sociais. Essas concepções e conceitos transmitidos passam a ser parte da educação formal e do aprendizado de “ser criança”, configurando-se em aspectos singulares de suas vidas. Girardello nos alerta para o fato de que, mesmo sem todas as crianças e famílias brasileiras terem acesso aos computadores e internet, isso não significa que as mesmas não conheçam seus conteúdos. De acordo com a autora, resultados de pesquisa junto às crianças da educação infantil, quando inquiridas sobre o que era a internet, informaram não saber por nunca terem tido acesso a tal espaço, porém compartilharam suas suposições sobre ela, como a pesquisadora relata: “Vemos que mesmo crianças que disseram não saber o que era a internet arriscaram comentários reveladores de que tinham, sim, uma noção considerável, especialmente para sua idade e sua inexperiência prática com a rede”. (2008, p. 137)

Portanto, queiramos ou não, nesse mundo tecnológico as crianças são diariamente estimuladas pelos mais diferentes tipos e formas de conteúdos das mídias. Letras garrafais, propagandas das mais variadas, outdoors, fotografias, desenhos, caricaturas, animações, todos esses símbolos povoam os mais variados meios de comunicação. Pensar hoje a infância sempre sexuada e sua relação com as mídias é fundamental na formação de professores e professoras, pois:

O uso do computador pelas crianças pequenas é uma questão complexa e que com certeza requer reflexão atenta, mas o acesso mediado à internet pode ser uma alternativa para garantir-lhes o direito à recepção de materiais culturais especificamente projetados para elas, especialmente em contextos sociais em que são raros os livros e outros materiais pedagógicos atualizados. (GIRARDELLO, 2008, p. 142)

Assim, configurar e oportunizar um espaço de uso, discussão e interação dos professores e professoras com os conteúdos midiáticos presentes na internet é ponto fundamental neste projeto, tendo em vista a mediação desse espaço e suas informações junto às crianças.

Portanto, a partir desse amplo campo de consumo e experiência que se abre para as crianças hoje durante a sua infância com a forte interação com a mídia fruto dessa época acima anunciada, como nos sites que lhes são especialmente dirigidos, feitos com jogos e atividades, podemos dizer que os professores têm conhecimento e compreendem criticamente este campo de pesquisa? Reconhecem os docentes que o espaço da sala de aula, e da escola em geral, é também permeado pelas vivências das crianças e sua interação acrítica ou não com as tecnologias midiáticas? Será que nos espaços de formação dos professores e professoras dedicam-se esses docentes a discutir e dialogar sobre o que as crianças estão

vendo e tendo contato ao brincarem com computadores e games? Sabem da existência desses jogos gratuitos ditos para meninos e para meninas? Como os compreendem? Como compreendem a influência desse material na educação sexual das crianças?

Existe um grande distanciamento das pessoas no que concerne ao trabalho intencional de educação sexual. Muitas vezes acreditamos existirem apenas determinados espaços e momentos específicos para falar sobre sexo e outras questões relacionadas a sexualidade, fato este que não nos permite conceber a educação sexual como algo presente e constante em todas nossas relações. Por essa razão, por esse viés de entendimento, no que tange a infância, falar de educação sexual e pensar as crianças como seres sexuados é o que muitas vezes não se considera como sendo também uma função de professores e professoras da educação infantil.

Como coloca Melo (2004, p. 104) “o corpo é sempre sexuado, sendo o Ser humano uma subjetividade encarnada num processo permanente de relações intersubjetivas, num mundo em permanente movimento, onde cada Ser se abre ao Outro e ao mundo em toda a sua plenitude”. E entendendo que todas nossas relações são relações educativas, e assim, como nos educamos uns aos outros em nosso convívio mediados pelo mundo, também desvelamos o fato de que estamos nos educando sexualmente uns aos outros constantemente, mesmo que não intencionalmente.

Portanto, compreender os processos de educação sexual pelos quais os seres humanos vêm se educando em suas relações ao longo dos séculos, inclusive com seus reflexos hoje nas professoras e crianças que educam, passa principalmente pelo desvelar da dimensão sexualidade como dimensão ontológica. Para Melo (2004, p. 95):

Há que reintegrar a sexualidade no Ser humano, já que ela nunca esteve ausente dele, através da redescoberta de movimentos dialéticos em funções que se acreditavam puramente biológicas. Como me dizia Nunes, nos diálogos acadêmicos privilegiados que tive com esse autor, sexo é marca biológica, sexualidade é marca humana.

A percepção de que somos sempre seres sexuados é fundamental para entendermos todas nossas relações sociais como relações de educação sexual, sempre presentes nas escolas, inclusive nas de educação infantil, Melo e Pocovi (2002, p. 29) colocam que,

Todos nós somos sexuados, em permanente processo de educação, e que cada um de nós possui uma visão de mundo que, dentre outras “coisas”, inclui nosso entendimento do que é sexualidade e sexo, como reflexos imediatos em nossa maneira de viver, incluído, aí, o processo permanente de educação sexual.

Nessa perspectiva é fundamental compreendermos aqui que as TIC exercem papel importante, portanto, também junto a processos intencionais ou não de educação sexual das crianças desde seus primeiros anos de vida. Relembramos que as mídias hoje bombardeiam constantemente nosso dia-a-dia e nelas encontramos mensagens e informações com diferentes conteúdos e ideias sobre a sexualidade humana. Não existem mensagens neutras. “As mídias, de uma forma geral, possuem atraentes recursos para captar a atenção das crianças, que se apropriam dos valores, princípios e conceitos propagados por elas” (SARTORI; SOUZA; KAMERS, 2011, p. 4). Nós todos, seres humanos, não somos passivos diante dessas mensagens, interpretamos e (re)significamos seu conteúdo a partir de conhecimentos e valores

adquiridos previamente em nossas vidas. E assim também o são as crianças e os seus professores e professoras.

Para tanto, a discussão de tal tema junto também à categoria formação de professores, no caso em estudo os de educação infantil, torna-se fundamental nesse espaço de estudo e reflexão sobre a educação sexual vivenciada não intencionalmente, pelas crianças nos diversos espaços da escola juntos aos docentes, seres humanos e, portanto sujeitos historicamente constituídos. Essas relações pedagógicas na Educação Infantil muitas vezes se expressam em currículos feitos para a valorização apenas do intelecto do ser em formação, currículo esse que segrega, divide os corpos e sua intencionalidade. Nesse sentido, é fundamental que a pesquisa construa um espaço para a reflexão sobre a dimensão sexualidade e sua interação com o fazer pedagógico, uma vez que é da percepção de sermos todos seres sexuados que podemos então desvelar a sexualidade do Outro. E no fazer pedagógico da Educação Infantil à compreensão do Outro, como Ser-infância-criança-sexuada é, na maioria das vezes, historicamente negado:

A sexualidade das crianças mostra-se para os adultos mediante a observação de que o corpo dos meninos e das meninas é um organismo vivo e que se expressa de diferentes maneiras, levando-nos a crer que muitas dessas manifestações não são somente coisas de “gente grande”. Quando demonstrações empreendidas pelas crianças são caracterizadas pelos adultos como circunscritas a manifestações sobre a sexualidade, a primeira alternativa parece ser buscar ou atribuir às famílias a razão para tal precocidade. Considerando esse sentido, a sexualidade parece ser sempre precoce, dada a significação tão incorporada de criança como sinônimo de inocência e pureza (CRUZ apud SAYÃO, 2003, p. 74).

Definimos nesse sentido também ser fundamental para o desenvolvimento dessa pesquisa que compreendamos que “a infância, em sua singularidade, acontece independentemente do reconhecimento que se possa ter de suas dimensões. É a parte da vida em que se dão as primeiras descobertas do mundo e das relações que, a partir do ambiente e do sujeito possam acontecer” (NUNES; SILVA, 2000, p. 10). E por meio dessa compreensão do conceito de infância há que desvelar também que “A alegria e o deslumbramento observados na criança são próprios das emoções de suas descobertas. Por isso é essencial que não a privemos da possibilidade de experiência plena de viver as suas próprias conquistas, apesar das dificuldades reais ou imaginárias que possam surgir.” (NUNES; SILVA, 2000, p. 11).

Nunes e Silva são autores que também fundamentarão nosso referencial teórico, no que tange a compreensão da necessidade de se discutir e abordar a Educação Sexual na Educação Infantil de forma intencional. Para estes autores

As teorias pedagógicas contemporâneas afirmam hoje coisas muito distantes destas [tendo em vista a construção história da sexualidade negada, reprimida]. Concluem que a criança age de maneira intuitiva e sensorial na dinâmica descoberta de sua corporeidade e das formas sociais de sua expressão. A mesma curiosidade que estimula o apropriar-se da linguagem, do mundo da cultura e dos comportamentos socialmente aceitos, engendra a satisfação dos desejos e o encontro com possibilidades gratificantes de apropriar-se subjetivamente, com todas as potencialidades de aprender e usufruir do ser do mundo das coisas e das pessoas. (2000, p. 111)

Em contrapartida, nos encontros diários de crianças e adultos, a maioria dos alunos e alunas e dos professores e professoras desenvolvem dinâmicas das mais adversas no que tange a educação sexual, e a

não intencionalidade desse processo desapropria o/a docente de ter domínio e segurança sobre o que está ensinando com seu corpo, com suas atitudes e ações, enfim, com seu ser a outros seres.

Assim a categoria Formação de Professores para o desenvolvimento de uma proposta de Educação Sexual Intencional que seja pautada numa visão dialética, consciente e emancipadora do ser humano, perpassa pela necessidade de se desvelar aspectos fundamentais da sexualidade humana, e, principalmente, da sexualidade dos professores e professoras, desvendando como ocorreu a educação sexual que tiveram ao longo de sua vida, inclusive em seus processos formativos sistematizados.

Entendo o conceito de formação como o coloca García quando afirma que

Em primeiro lugar, a formação, como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta a face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito de formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela ativação e desenvolvimento de processos formativos. Isto não quer dizer, já antes o afirmamos, que a formação seja necessariamente autônoma. É através da interformação que os sujeitos – neste caso os professores – podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional. (1999, p. 21)

Nesse sentido a proposta de se pesquisar o que compreendem as professoras da educação infantil sobre a influência das mídias, no caso jogos online, sobre os processos de educação sexual de seus alunos, é ponto fundamental para o futuro desenvolvimento de cursos intencionais de educação sexual na formação inicial e continuada de professores, numa perspectiva emancipatória, tendo em vista a necessidade de desenvolvimento de espaços de diálogo sobre tal temática, mas principalmente, de que sejam proporcionados esses espaços de aprendizagem e reflexão para os/as docentes se percebam como seres sexuados, em processo contínuo de educação sexual em suas relações com o mundo e com o Outro, este outro seu aluno. É esse discente uma criança também sexuada, em constante processo de educação sexual nas suas relações, educação sexual essa hoje influenciada fortemente pelos meios midiáticos.

A importância de se refletir esses fatos na pesquisa sobre a categoria formação de professores é significativa, uma vez que são estes atores importantes do espaço escolar e como coloca Giroux (1997):

As escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleção e exclusão particulares da cultura mais ampla. Como tal, as escolas servem para introduzir e legitimar formas particulares de vida social. Mais do que instituições objetivas separadas da dinâmica política e poder, as escolas, são de fato, esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de que formas de autoridade, tipos de conhecimento, forma de regulação moral e versões do passado e futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes. [...] Em resumo, as escolas não são locais neutros e os professores não podem tampouco assumir a postura de serem neutros. (1997, p. 162)

E nessa discussão também não podemos deixar de reafirmar que professores e professoras são seres humanos sexuados, não são neutros em suas relações, todas essas relações sempre de educação sexual, e estão, mesmo que negando ou não percebendo, ensinando seus alunos e alunas sobre diferentes aspectos da sexualidade humana. Quando então nos voltamos para a Educação Infantil e percebermos a criança como um ser sexuado também educando e sendo educado sexualmente, vivenciamos nessa malha

de relações intrincadas, “um imaginário social construído pelas relações capitalistas, um imaginário social que engendrou e mantém um tipo de compreensão e padrão da sexualidade” (NUNES, 1987, p. 117).

A proposta de desenvolver a discussão em torno da Formação de Professores em Educação Sexual tem já uma sólida base bastante discutida por Figueiró (2006), Melo (2004), Nunes e Silva (2000) e Silva (2001). Mas pretendemos ocupar um espaço nesse vasto campo de pesquisa para a discussão da formação de professores da educação infantil para o desenvolvimento de propostas de educação sexual intencionais com a proposta sobre a qual ora refletimos, pois nessa perspectiva que propomos poucas são as pesquisas específicas, realizadas ou em andamento, que tenham como foco o recorte temático que propomos. De forma a clarear o delineamento que ora fazemos na reafirmação da necessidade de busca da intencionalidade nos processos de educação sexual vividos no espaço escolar concordamos com Werebe, que, como a cita Figueiró, faz tal distinção ao apontar que:

a educação sexual intencional compreende as intervenções deliberadas, sistemáticas, em geral regulares e planejadas, relativas ao domínio da vida sexual. Essas intervenções podem se destinar a crianças, adolescentes e adultos e se realizam dentro e fora do âmbito escolar (WEREBE apud FIGUEIRÓ, 2006, p. 51).

Reafirmamos que principalmente nos estudos sobre a temática da educação sexual já têm sido apontados diversos aspectos , positivos ou negativos, do uso das TICs por crianças, seja em casa ou na escola, porém existe ainda uma lacuna a ser enfrentada, pois pouco se tem pesquisado junto às próprias docentes de educação infantil sobre como compreendem essa questão, como elas têm vivenciado na sala de aula os reflexos dessa sociedade tecnológica em que estão inseridas as crianças pequenas, mais especificamente nessa pesquisa, pela utilização de jogos online gratuitos para crianças: “ditos” para meninos e para meninas e como estes influenciam seus processos de educação sexual.

Há que se refletir sobre o fato de que a TV não pode mais ser considerada o principal dispositivo midiático da contemporaneidade, pois também os computadores estão fortemente presentes no cotidiano brasileiro, bem como a internet, com acesso disponibilizado e facilitado o seu uso por meio de vários outros dispositivos, tais como celular e tablet, fator este que requer nossa atenção.

A internet, com seu mar de informações, tem atualmente uma enorme gama de sites com jogos disponíveis gratuitos, desenvolvidos diretamente para o público infantil. E são essas parte do brincar diário de muitas crianças. Independente de estar em todas as escolas ou lares familiares, esses jogos, parte da massiva socialização das mídias, ultrapassam as barreiras físicas e permeiam o imaginário infantil, que vê o computador, o celular e o tablet como brinquedos, e assim, como em todas as brincadeiras, neles e nelas estão aprendendo e testando hipóteses. Nessa caminhada de aprendizagem os conhecimentos são elaborados, vistos em suas realidades sociais e culturais, num processo que hoje, em sua grande maioria, é calcado num uso excessivo e acrítico dos jogos online, por exemplo, optando os adultos responsáveis pela criança na casa e na escola por ver neles somente espaços de entretenimento para as crianças e somente ainda em poucos casos, são vistos como formas de ensinar. Mas ensinar o quê?

Pretendemos, portanto, com esse estudo, lançar um olhar mais crítico sobre a educação sexual vivenciada no contexto escolar, tendo como interesse primeiro colaborar e agregar conhecimento aos processos existentes de formação de professores, tendo em vista as possibilidades concretas de construção de propostas de educação sexual intencional pautadas numa vertente emancipatória.

Entendemos que a categoria Educação Sexual Emancipatória auxiliará nossa caminhada ao fundamentar a visão inicial da pesquisa em si, nos seus caminhos metodológicos, de permanente análise e reflexão teórica, principalmente por entendermos emancipação como coloca Decker (2010) apoiada no pensamento de Freire. Para essa autora:

A emancipação consiste em uma relação dialógica entre homens e mulheres mediados pelo mundo, que encharcados na postura radical que é criadora pela criticidade que a fomenta, deve possibilitar a liberdade do ser humano. Homens e mulheres enraizados nas opções que fizeram e que os comprometem na ação, na busca da transformação da realidade vivida, junto com os outros homens e mulheres, no mundo e com o mundo. É a busca para “ser mais” que contempla a vocação ontológica e histórica do ser humano – todas as mulheres e todos os homens, na busca das suas autonomias. (2010, p. 114)

Por meio da compreensão do significado do termo emancipação e sua real ação nas relações dos seres humanos, podemos compreender então o que se entende e se vivencia por e em uma Educação Sexual Emancipatória. Conceito esse encontrado em diferentes autores anteriormente citados, e aqui transposto nas palavras de Silva, quando a autora coloca o que seria a vivência de uma abordagem de educação sexual emancipatória:

[...] o resgate da compreensão ampla do corpo, que redundaria numa nova estética, do seu sentido filosófico de respeito e compreensão dialética da corporeidade, não clivada de si, a reflexão crítica dos papéis sexuais e dos modelos estereotipados de homem e mulher, a superação do egocentrismo que desbloqueia a afetividade e possibilita a partilha significativa das vivências sexuais, a aproximação do universo sexual como parte dialética da vida intelectual, do trabalho e das estruturas sócio-políticas, a compreensão pedagógica dos diferentes níveis do desenvolvimento humano integrando as dimensões do campo “lógico-cognitivo e sócio afetivo” (2001, p. 264).

Dentro dessa perspectiva teórica apresentada, fundamentamos, portanto a visão de mundo adotada nesse trabalho e registramos sua base epistemológica e metodológica, por entendermos que o compartilhar crítico-reflexivo do paradigma fundante desse projeto estrutura permite ao leitor entender os caminhos investigativos propostos a seguir.

Será nos próximos meses realizado um estudo exploratório junto às professoras atuantes na Educação Infantil. Buscar-se-á propiciar o acesso e a interação das docentes com alguns jogos online nos espaços que estão sempre disponíveis para as crianças brincarem e se entreterem, ou seja, diretamente nos sites na internet; também será feita aplicação de questionários e posteriormente entrevistas. A partir do material recolhido será feita a análise de conteúdo dos dados.

Assim, no presente projeto propomo-nos a desvelar a compreensão de professoras de educação infantil sobre a influência de jogos gratuitos na internet nos processos de educação sexual na infância. E reafirmamos a pertinência do projeto, tendo em vista a urgência de professoras refletirem sobre as novas relações que são estabelecidas entre as crianças e as tecnologias midiáticas que permeiam o contexto escolar, relações essas permeadas por conteúdos e imagens sempre sexuados, mesmo que num currículo oculto, muitas vezes não desvendado de forma crítica. É fundamental criar espaços de sensibilização e reflexão de docentes sobre essa temática, pois há uma necessidade urgente de subsidiar processos de formação regular e continuada de professores e professoras para uma reflexão crítica sobre esses aspectos dos processos de educação sexual que sempre acontecem entre as pessoas, e, portanto, também na

infância, uma vez que somos todos seres sexuados, educando uns aos outros sexualmente, mediatizados pelo mundo, mundo este hoje “ciberculturalizado”. Esse ciberespaço que nunca foi nem nunca será um espaço neutro, pois produzido por pessoas para pessoas, impregnado de valores e crenças. Há que discuti-lo criticamente.

Referências

- DECKER, I. C. U. (2010). A categoria emancipação em Paulo Freire e suas contribuições para um processo de educação sexual emancipatória. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação-FAED, Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC, Florianópolis.
- FELIPE, J. (2003). Erotização dos corpos infantis na Sociedade de consumo. In Pro-Posições / Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. – Campinas, SP. V 14, n. 3 (42), set./dez.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. (2006) Formação de educadores sexuais: Adiar não é mais possível. – Campinas, SP: Mercado das Letras; Londrina, PR: Eduel.
- GARCÍA, C. M. (1999). Formação de professores – Para uma Mudança Educativa. Porto, Portugal: Porto Editora.
- GIRARDELLO, G. (2008). Produção cultural infantil diante da tela: da TV à Internet. Liga, roda clics: Estudos em mídia, cultura e infância / Monica Fantin; Gilka Girardello (orgs.). – Campinas, SP: Papyrus. – Coleção Ágere.
- GIROUX, H. A. (1997). Professores como Intelectuais Transformadores. In Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem / Henry A. Giroux; trad. Daniel Bueno. - Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MELO, S. M. M. de. (2004). Corpos no espelho: A percepção da corporeidade em professoras. Campinas, SP: Mercado de Letras. – (Coleção Dimensões da Sexualidade)
- _____; POCOVI, R. (2002). Educação e Sexualidade. 2ª Ed. [Caderno Pedagógico, v.1], Florianópolis: UDESC.
- NUNES, César Aparecido. (2005). Desvendando a sexualidade. Campinas, SP: Papyrus. 7ª Edição.
- NUNES, C. A.(1996). Filosofia, sexualidade e educação: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar. 319f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- NUNES, C. A.(2000). A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade / César Aparecido Nunes, Edna Silva. – Campinas, SP: Autores Associados. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 72).
- SARTORI, A. S.; SOUZA, K. R.; KAMERS, N. J. (2011). Desenho animado, TV e YouTube: Reflexões sobre Educomunicação e Linguagens. Disponível em http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/42-dossie-felipej_etal.pdf.

SAYÃO, D. T.(2003). Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. In Pro-Posições / Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. – Campinas, SP. V 14, n. 3 (42), set./dez.

SILVA, E. A. (2001). Filosofia, Educação e Educação Sexual: matrizes filosóficas e determinações pedagógicas do pensamento de Freud, Reich e Foucault para a abordagem educacional da sexualidade humana. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP.

Expectativas sobre o trabalho docente: influência das famílias na construção da identidade profissional do professor.

Marluce Souza de Andrade ¹⁵⁴

Resumo

Este artigo foi escrito a partir de uma pesquisa de mestrado desenvolvida junto a famílias cujos filhos estão matriculados no sexto ano do Ensino Fundamental em duas escolas, uma pública e uma privada, em um município vizinho do Rio de Janeiro. Essas escolas são consideradas de prestígio na cidade. Através de um questionário aplicado a 100 pais da escola pública e 60 pais da escola privada (o retorno foi de 83 questionários) e realizadas 20 entrevistas, 18 junto aos pais e 2 à equipe pedagógica da escola pública, foi possível destacar as impressões das famílias sobre o corpo docente dessas escolas e apreender as expectativas dos pais sobre qualidade do ensino prestado aos seus filhos. Tendo por base os estudos de Dubar sobre a socialização profissional, a análise dos dados obedece a uma perspectiva de compreensão da construção das identidades sociais e profissionais dos professores, entendendo que as impressões dos familiares sobre a escola são parte constituinte dessas identidades. Trata-se de olhar o docente sobre a perspectiva do “outro”.

Palavras-chave: expectativas sobre o trabalho docente; identidade social e profissional; relação professor/pais de alunos.

Expectativas sobre o trabalho docente: influência das famílias na construção da identidade profissional do professor.

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado sobre a escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias de camadas populares e nova classe média ¹⁵⁵ e suas expectativas sobre a escolarização de seus filhos.

O processo de escolha de escola, passa pelas expectativas que as famílias têm sobre a instituição de ensino e os seus professores (Souza, 2012; Nogueira, 2011). Por outro lado, o trabalho do professor também será influenciado por essas expectativas. A relação do educador com a família do educando terá um papel fundamental da constituição de sua identidade profissional. (Van Zanten, 2008)

Segundo Dubar (2005), as abordagens culturais e funcionais da socialização destacam uma característica essencial da formação dos indivíduos: *“ela constitui uma incorporação das maneiras de ser (de sentir, de pensar e de agir) de um grupo, de sua visão de mundo e de sua relação com o futuro, de suas posturas corporais e de suas crenças íntimas. [...] o indivíduo se socializa interiorizando valores, normas e disposições que fazem dele um ser socialmente identificável.”* (p.96)

Após a socialização primária que se constitui no seio da família, o trabalho será um lugar de grande relevância para compreender como se dá “constituição de si”. O contato com os pares e com os demais

¹⁵⁴ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

¹⁵⁵ O termo “nova classe média” é utilizado aqui na perspectiva de Neri (2010), para denominar as camadas ascendentes das classes desfavorecidas que em função do crescimento econômico brasileiro no decênio 2000-2010, elevaram seu poder de consumo.

indivíduos com os quais se convive terão forte influência para na formação do indivíduo. Partindo desse princípio, as famílias dos alunos têm um papel marcante na construção identitária do profissional do ensino.

Os sujeitos da pesquisa

São famílias que devido ao momento econômico brasileiro, vem ascendendo da camada popular às camadas médias inferiores. Constituído por trabalhadores de diferentes áreas, esse conjunto de pais, com baixa instrução, almeja para os filhos a extensão da vida escolar. Vislumbram na educação da sua prole a oportunidade para um futuro mais 'confortável' do que o seu.

Pelo perfil demográfico, socioeconômico, ocupacional e cultural dos participantes da pesquisa, trata-se de famílias nucleares com em média dois filhos. Famílias das classes D e C, que vem ascendendo através da "ética do trabalho", transmitida de pai para filho dentro do âmbito familiar (SOUZA, 2010). E que, portanto, chegam à nova classe média sem as disposições das classes médias tradicionais.

A identidade profissional docente a partir das expectativas familiares dos alunos

A visão que cada família expressa ter da docência e do ensino refletirá sobre o trabalho do professor e por conseguinte, na constituição de sua identidade. Ao longo dessa pesquisa destacaram-se quatro tipos possibilidades de identidade profissional docente moldada a partir das expectativas e atitudes das famílias dos alunos: uma identidade solitária diante da indiferença de algumas famílias frente ao trabalho do professor; uma identidade performática mediante a cobrança e controle sobre o professor; uma identidade superestimada pela confiança irrestrita no professor e uma identidade disciplinadora para transmissão de valores morais e éticos.

1- Identidade solitária: indiferença ao trabalho do professor

No conjunto das entrevistas as famílias que optaram pela escola pública ou privada por razões pragmáticas como proximidade, estrutura física ou custo da mensalidade veem o trabalho do professor com indiferença. Ou seja, algumas dessas famílias pouco sabem sobre como é desenvolvido o trabalho docente e não conhecem de fato os professores dos seus filhos.

Para Thim (2006, p.223) uma das razões para o afastamento das famílias da escola é "porque se considera que os professores tem competência pedagógica e saberes que faltam aos pais". No entanto, esse desconhecimento a respeito do trabalho docente e a ausência dos pais junto à escola são interpretados pelos professores não como uma demonstração de confiança ou submissão aos seus saberes, mas como descaso para com os filhos e desrespeito ao trabalho desenvolvido.

Na pesquisa de Penna (2011) sobre o exercício docente junto às professoras do município de São Paulo, uma das dificuldades apresentadas pelas entrevistadas foi o desprestígio frente aos pais dos alunos, que recorrentemente, segundo elas, as viam como babás de seus filhos. Dubar (2012) destaca situações semelhantes em outros campos profissionais como da saúde e da construção civil, em que o técnico de nível médio sente seu trabalho desvalorizado frente ao profissional de nível superior. Segundo Penna, a

despeito das adversas condições de trabalho em que vivia o grupo, o fator de maior dificuldade apontado por elas era a ausência das famílias dos alunos, ou conflitos com as mesmas.

Na fala de Vanessa, mãe de aluno e professora da rede privada de ensino, fica evidente esse conflito:

“Porque se tirou uma nota vermelha na escola e você não acompanha, será que a culpa é da escola? Será que a culpa é desse professor? Será que a culpa não está no meu filho que não prestou atenção? Quer dizer assim, antes de eu julgar ou de culpar, eu prefiro entender o que está acontecendo, pra depois a gente ver se realmente existem culpados, porque a gente culpa muito a escola, a gente culpa sempre o outro, né? O problema nunca é nosso, né? Na medida em que a gente fica sempre passando a bola pro outro, fica muito complicado, porque você não se responsabiliza de nada, não tem culpa de nada, você não pecou em nada, você não falhou em nada e será que os outros é que falham sempre, será que são os outros que tem culpa sempre? Será que são os professores da escola A e B que nunca prestam, que não querem saber de nada? Quer dizer então a gente precisa analisar.”

Outras famílias são indiferentes para com a escola e o professor, e não depositam neles expectativa alguma. Quando Bianca, mãe de uma aluna da escola privada, foi questionada sobre a importância do trabalho docente para o futuro de sua filha demonstrou atribuir pouca relevância ao trabalho docente: *“Acho que independe da escola, porque quem faz as nossas coisas é a gente mesmo. A gente é que tem que lutar pelos nossos objetivos. Não depende da escola. Lógico que tem umas que são legais, mas depende mais da pessoa.”*

Tal descrédito na instituição escolar pode também incidir sobre a identidade profissional do professor, como expõe Nóvoa (2008), sobre o desprestígio da profissão do professor e Dubar (2005) sobre a crise do espaço social de reconhecimento.

2- Identidade performática: cobrança e controle sobre o professor

Nos dados obtidos pelo questionário, ambas as famílias, 100% na escola pública e 96% na escola privada, primam por seus filhos receberem um ensino de boa qualidade entre outros quesitos. No entanto, em entrevista foi possível notar que a postura desses dois grupos familiares se difere quanto à cobrança da “qualidade de ensino” sobre a escola e professores. Entre as famílias que matricularam seus filhos na instituição privada há uma maior inclinação à crítica ao professor e à escola como um todo, como podemos ver nas falas a seguir:

“Tem reunião de pais, mas é como eu falei com você. Aí eles falam que a família tem que caminhar junto com a escola, que eles estão contando com a gente, aí entregam o boletim, sempre eles fazem isso. A última agora que eu fui eles trouxeram um psicólogo, não me lembro de onde ele era. Ele falou uma coisa, muito legal a mensagem que ele falou, eu até anotei uns tópicos da mensagem. Mas é como eu falo pra você, não adianta eles trazerem o melhor psicólogo, se eles não melhoram o jeito, a prática com as crianças. A metodologia que eles usam com essas crianças é muito rudimentar”. Iara

“Eu gostaria que eles ensinassem de uma forma assim que saísse, fizesse essas pesquisas de campo, fora da escola, entendeu? Eu vejo aqueles programas que tem na TV e eu sempre vejo que os professores, eles fazem uma metodologia, eles levam a criança pra praça e ensinam Matemática, ensinam Ciência, sabe? Existem várias maneiras hoje.” Marta

Essas famílias que fazem um investimento em uma instituição privada sentem-se com mais direito de cobrar, estão atentos às atividades dos filhos e como está sendo o tratamento dispensado a eles. São famílias que questionam a palavra do professor e até mesmo sua metodologia de trabalho.

“Aí eu pedi pra ela: você insinuou ou você tá afirmando que ele tava colando? Porque se você não afirmar eu vou acreditar no meu filho, porque ele estuda e eu boto ele pra estudar todos os dias. Tá aqui o boletim dele e as médias do meu filho”. Marta

O dinheiro que investem na educação de seus filhos parece ser a garantia da possibilidade de cobrança. Em uma relação assim, o professor é visto como o empregado, o qual precisa servir o cliente, o aluno, com a máxima qualidade, para que haja uma compensação pelos investimentos da família.

“Porque o estudo é uma das poucas coisa que eu e o pai, a gente pode está dando para eles, né? Apesar de a gente não poder dar um estudo melhor, uma escola melhor. Eu tento fazer aquilo que é possível para mim. E às vezes até o impossível eu tento estar fazendo.” Ana

“Porque embora as escola particulares passem por tantos, inúmeros e vários problemas, desde organização, até a parte social, que é a clientela que é recebida dentro dessa escola, mesmo assim ainda está um pouco melhor que as públicas, dentro do programa da escola, dentro da cobrança que a escola faz, dentro do nível de exigência feito pra cada aluno. Manter as crianças hoje, eu e meu marido numa escola particular, ela se faz necessária.” Vanessa

Embora em menor escala, as famílias da escola pública cuja a aposta na educação dos filhos é mais elevada, também demonstraram algumas críticas à escola ou ao trabalho docente. A fala de Gildo, pai de um aluno da escola pública vem exemplificar essa afirmação:

“Fazer uma reunião a cada bimestre, “Olha seu filho está assim, está assim”. Para um pai poder saber o andamento do seu filho no colégio, a não ser que nem eu que estou sempre no colégio de supetão, tem que ter reunião. Eu tenho que chamar para reunião olha o seu filho olha aqui esse ano foi bem, esse ano não foi. Não! Só te chamam se seu filho aprontar! Como o Luis, aprontou eu fui chamado na secretaria. O colégio está certo, mas o colégio também tem que andar na norma, o colégio.” Gildo

A identidade profissional do professor tecida no convívio com os alunos cujas famílias veem na escola a única possibilidade de melhoria das condições de vida e ascensão social, será provavelmente marcada pela pressão das exigências, no caso dos profissionais da rede privada, ou pela expectativa das famílias, na rede pública, as quais depositam nos professores a expectativa de conceder aos seus filhos um bom ensino.

3 - Identidade superestimada: confiança irrestrita no professor

Um grupo significativo de pais, 17 da escola privada e 41 da escola pública, demonstram ter plena confiança na escola e nos professores. Alguns parecem incorporar o discurso da própria escola, tal como Thim (2006) afirma em seu texto sobre as relações das famílias populares e a escola.

“Não são os maus professores não, são os maus alunos. [...] Hoje em dia não é o colégio, o problema ali são os alunos que não querem estudar, são os alunos que não querem aprender, eu tiro pelo meu filho, meu filho é um garoto inteligente, ele não estuda porque não quer. E detalhe: ele é meu filho, faz uma coisa errada e eu

vou lá falar com a professora. Os pais incentivam os filhos a responder. Pelo contrário, eu vou lá e incentivo meu filho a estudar. [...] Ele tem que se formar ali, para depois, se Deus me der saúde, eu ver se tenho condições de pagar a faculdade. Mas o Colégio Silva, é tradição. [...] os professores são bons, os funcionários são bons, tem vários amigos meus que se formaram por conta daquele colégio ali.” Roberto, pai de aluno da rede pública

Os pais de alunos da escola pública demonstraram crer que na escola onde matricularam seus filhos os professores exercem um bom trabalho. Um exemplo é a fala de Maria, uma mãe de aluno da escola pública: *“Eu sei que tem um ensino bom sim. Eu acho que tem. Tem sim um ensino bom, não aprende mesmo são aqueles que não querem nada mesmo, não querem nada mesmo, porque tem potencial sim.”* Alguns pais de alunos da escola pública ressaltaram a dificuldade das condições de trabalho docente.

“Mas eu espero que ela (a escola) continue do jeito que está ou até pra melhor, né? Esperaria também que esses governantes, o governador lá que olhasse mais pra escola, que cuidasse mais da escola pra melhorar. Eu estou falando em melhorar o salário dos professores, porque eu fico muito pensativa, muito preocupada com isso, porque eu sei que o salário dos professores, eles dão duro danado, cuidam das crianças, não todas, mas a maioria rebelde, né? Sei que eles são mal remunerados, os diretores, as diretoras, as pessoas que cuidam lá ‘tudinho’. Eu espero aí é isso, que eles cuidassem mais da educação, da escola pra dar o melhor tanto pros professores quanto pros alunos. É isso aí.” Antônia, mãe de aluno da rede pública

Em alguns depoimentos esse compadecimento frente às dificuldades do professor chega a expressar um sentimento de pena. Nisso pode residir o sentimento de autocomiseração do docente em que o mesmo se vê pelo olhar do “outro” – no caso as famílias – como um coitado.

“Teve professor que já saiu chorando de sala de aula. Eles são muito indisciplinados. E eu acho que isso vem muito de casa também. Os pais não dão limites para os filhos. Eu não vou dizer que eu sou perfeita. Eu não sou perfeita. O Rogério mesmo fala que eu passo a mão na cabeça dos meus filhos. Mas, eu sei que eu passo a mão na cabeça dos meus filhos, mas só que eu mostro para eles o que é certo e o que é errado”. Catarina, mãe de aluno da rede privada

Diante do reconhecimento das dificuldades enfrentadas pelos docentes, algumas famílias eximem o professor de qualquer responsabilidade:

“Eu não posso falar que é o professor. A questão é o aluno. Você está entendendo? Até tem, tem professores lá que..., não é porque é meu filho mesmo, se não quiser aprender, se quiser ser burro o problema não é meu, aí de repente até afeta o ego do garoto, hoje em dia é mais culpa mais dos pais dos próprios alunos que do colégio. Oh! Luis tem que melhorar isso, Luis tem que ter mais responsabilidade, ser mais interessado... É que os professores às vezes são obrigados a cobrar a gente, é o que eu falo para você quando você perguntou sobre o ensino do colégio. Não é o ensino, são os próprios alunos, os alunos, antigamente... Você está em que série? [...] Você já acabou. Mas você queria aprender para ser tudo o que você é hoje, ou você esperava o professor te ensinar tudo?” Eu acho que a gente quando quer subir, a gente chega. Gildo, pai de aluno da rede pública

Deste modo, a confiança irrestrita no trabalho do professor a carretaria a ele uma identidade superestimada. Neste caso ele é visto pelas famílias como aquele a quem não se pode responsabilizar pelo fracasso de seus filhos. A crença no esforço individual do aluno e na capacidade de ensino do professor não permite que essas famílias ponham à prova os professores de seus filhos.

4- Identidade disciplinadora: transmissão de valores morais e éticos

Para algumas famílias o professor é visto como um missionário cuja função é disciplinar e ensinar o “bom comportamento”. São aspectos presentes na fala de pais tanto da escola pública como privada, nesta última, em especial por pais religiosos.

“O que importa é assim não ensinar só o conhecimento, mas uma parte também assim o religioso. Eu acharia legal também assim, uma escola evangélica, um ensino religioso, que ensinasse as coisas de Deus assim também na escola.” Bianca, mãe de aluno da escola privada

O colégio que vê mais o aluno... Não deixa o aluno a vontade. Tem colégio que deixa o aluno a vontade é uma bagunça danada. É... o professor não esquentam, os garoto aí... não esquentam, aí fica difícil porque fica ruim depois de aprender, porque vai passando de série mas não entende nada. Roberto, pai de aluno da escola pública

Quando questionado o que é indispensável na escola, Francisco, pai de aluno da rede pública, destacou a comunicação entre pais e professores e a questão da disciplina e autoridade do professor:

Você tem que saber o que você quer. Você é o professor, eu sou o pai, ele está em sua presença ele tem que fazer o que você quer. Eu penso assim. Porque eu sou pai: “Ah! É meu filho, deixa para lá”. Deixa para lá, vai ficar burro. Por que tem muitas professoras fazer isso também que... , mas hoje tinha que ser rígido também, horário dos professores, horários dos alunos, chamar mais os pais, para o filho está mais atento no colégio. [...]

Dentro do grupo pesquisado é prezado o ensino de valores como organização respeito ao próximo e submissão às regras:

Acho que é mais respeito. A diferença é que tinha mais respeito, alunos com os alunos, os professores com os alunos. Hoje em dia, se pega uma criança de seis sete anos que é mal educada, vai xingar a professora dentro da sala de aula. Eu acho que é mais respeito. Em primeiro lugar é isso aí. Regina, mãe de aluno da rede pública

O discurso centrado na necessidade da disciplina, pode também levar o professor a valorizar em sua identidade profissional muito mais atributos morais que técnicos, como nos coloca Penna:

“Verifica-se que aspectos técnicos do trabalho como por exemplo, ter o domínio de conteúdos das disciplinas escolares ou conhecer metodologias de alfabetização de crianças, não foram destacados como características relevantes de um bom professor. Entre elas [as professoras entrevistadas], o discurso da vocação ainda se fazia presente, discurso que tende a se afirmar frente ao quadro cada vez mais difícil de ser enfrentado no que diz respeito às relações que os professores estabelecem na escola com seu aluno e respectivos pais.” (Penna, 2011 p.210)

O discurso da vocação citado por Penna está estreitamente ligado às expectativas nutridas pelas famílias de ensino de valores morais e éticos aos seus filhos. Diante de uma sociedade em constantes transformações no que diz respeito ao relacionamento humano, essas questões se impõem à escola e aos professores. Vemos então, ser atribuída ao professor uma identidade disciplinadora, focada na “missão” de educar aos alunos para a submissão e o respeito às regras.

Conclusão

Refletir a respeito das expectativas familiares sobre o trabalho docente é uma possibilidade, entre outras, de olhar o professor sobre a perspectiva do “outro”. A partir das expectativas familiares dos alunos é possível apreender suas representações sobre a docência. Sabendo que essas representações irão mediar o relacionamento – submisso ou conflituoso – entre pais e professores, é possível afirmar que elas terão forte influência na constituição da identidade profissional do professor. Procuramos destacar alguns perfis identitários a partir do discurso dos pais nas entrevistas e suas respostas nos questionários. No entanto, sabemos que esses perfis não se esgotam por aqui. Tão pouco, acreditamos que as famílias dos alunos sejam as únicas e/ou principais interlocutoras do processo de constituição identitária. Ainda assim, destacamos a importância de ouvir também essas famílias na busca de compreender o que é ser docente na sociedade atual.

Referências

- DUBAR, C. A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. Cadernos de Pesquisa, v.42 n.146 p351-367 maio/ago 2012
- NERI, M. C. A classe média brasileira: o lado brilhante dos pobres. (coord.) Rio de Janeiro, RJ: FGV/CPS, 2010.
- NOGUEIRA, M. de O. Pais Professores e a escolarização dos filhos. 2011. 264f. Tese de Doutorado. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2011
- NÓVOA, Antonio. Os professores e o novo espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.
- PENNA, M. G. de O. Exercício Docente: *Posições sociais e condições de vida e trabalho de professores*. São Paulo: Junqueira & Marin Editores, 2011
- SOUZA, M. C. Escolha de escola pelas camadas populares e nova classe média, entre possibilidades e expectativas. 2012. 124f. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, RJ: PUC-Rio, 2012
- VAN ZANTEN, A. Efeitos da Concorrência sobre a Atividade dos Estabelecimentos Escolares. Cadernos de Pesquisa, v 35, n. 126, 9. 565-593, 2005
- VAN ZANTEN, A. A influência das normas de estabelecimento na socialização profissional dos professores: o caso dos professores dos colégios periféricos franceses. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

Narrativas docentes: o aluno, a sala de aula e os saberes profissionais na contemporaneidade

Beatriz Helena Viana Castro, Simone da Cruz Vara e Cristhianny Bento Barreiro¹⁵⁶

Resumo

No mundo contemporâneo, diversas transformações podem ser percebidas nos mais diversos aspectos da vida. A aceleração do cotidiano aliada à perda dos referentes que serviam como pautas de ação, produzem um contexto profissional bastante diferente daquele existente anteriormente, quando renomados autores descreveram os saberes profissionais dos professores. Com a modificação do contexto vivido, estariam também se transformando os saberes referenciais utilizados pelos professores em sua prática profissional? Através de uma pesquisa-qualitativa, este estudo teve como objetivo investigar a percepção dos professores acerca da sala de aula contemporânea e comparar os saberes profissionais dos professores que vem sendo apontados na literatura há mais de duas décadas, com os saberes apontados pelos professores aqui pesquisados. Foram coletadas narrativas de professores com tempo de atuação na Educação Básica entre dez e quinze anos. Ao todo, nove professores responderam a questões sobre como são organizadas suas aulas, como percebem os alunos e como realizam sua formação/preparação para atuar neste contexto. Estas narrativas, depois de transcritas, deram origem ao corpus da pesquisa, sendo analisadas através de Análise Textual Discursiva (GALIAZZI & MORAES, 2006). Com isso, pretendeu-se pensar de que forma as mudanças no mundo estão/ou não alterando a formação do professor, ampliando a compreensão acerca do tema. O estudo justifica-se na medida em que ampliar esta compreensão contribui com o pensar em futuras estratégias de formação docente que qualifiquem sua atuação profissional. Os resultados demonstram que os professores percebem a mudança em seus alunos e a atribuem principalmente a ausência de estrutura familiar que socialize previamente os alunos, fazendo com que a escola torne-se também um lugar de aprender valores essenciais aos seres humanos, que, em suas opiniões não deveria ser papel da escola. Atribuem a mudança à tecnologia e o atraso vivido pela escola e por eles mesmos com relação às ferramentas mais atuais. E, como enfrentamento aos desafios impostos por este novo mundo, recorrem quase que a si mesmos como recurso, buscando planejar aulas mais dinâmicas, envolver os alunos em atividades diferenciadas, ou simplesmente manter a aula como a de outrora. A diferença de estrutura das escolas públicas que têm que se preocupar até com a ausência de roupas secas de seus alunos nos dias de chuva, aparece como fator limitador a um trabalho educativo mais qualificado.

Palavras chave: Narrativas; Trabalho Docente; Educação; Sala de aula contemporânea.

Introdução

O presente artigo é resultado das investigações realizadas no Grupo de Estudos Narrativos em Educação – GENE, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul, Campus Pelotas sob a coordenação da Dra. Cristhianny Bento Barreiro.

¹⁵⁶ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - Brasil

Estamos vivenciando na atualidade profundas mudanças de comportamento. Mudanças que refletem ou são reflexos das alterações do modo de vida das pessoas que, atualmente estão questionando os antigos padrões. Para Bauman (2001, p.11),

(...) a situação presente emergiu do derretimento radical dos grilhões e das algemas que, certo ou errado, eram suspeitos de limitar a liberdade individual de escolher e de agir.

A constante mudança nas formas é característica dessa contemporaneidade, chamada por Bauman de modernidade líquida, se apoderando da fluidez dos líquidos, que estão constantemente prontos a mudar de forma.

Essas mudanças sociais provocam alterações em todos os setores da sociedade e não teria como não refletir na educação e no trabalho dos professores. Verifica-se uma visível transformação no fazer docente, pois atualmente é preciso em primeiro lugar, recuperar a credibilidade da educação como garantia de um futuro melhor.

Conforme Hall (2006, p.07),

(...) as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

O mundo se movimenta em alta velocidade, o que nos obriga a refletir sobre antigas referências que deixam de fazer sentido com a mesma velocidade. As estruturas rígidas das instituições não despertam confiança, pois não se adaptaram à dinâmica do mundo atual.

No admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam. (BAUMAN, 2005, p.33)

Pretende-se com este trabalho buscar nos relatos de professores atuantes, qual a sua percepção sobre as mudanças que estão ocorrendo no mundo contemporâneo e de que forma elas afetam o seu trabalho em sala de aula.

Também é foco deste estudo quais saberes, na visão destes professores, são demandados para atender a essa nova realidade.

A necessidade de mudança no seu fazer docente é uma realidade que está posta para os professores como uma das “possibilidades” para recuperar a credibilidade e superar as falhas do sistema de ensino.

A expressão mal-estar docente aparece como um conceito da literatura pedagógica que pretende resumir o conjunto de reacções dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social. (ESTEVE, 1999, p. 97)

Ser professor hoje é diferente de ser professor há vinte anos. O que mudou? Os conteúdos mudaram? Os alunos mudaram? A escola mudou? Os saberes envolvidos na profissão mudaram? Esse trabalho pretende investigar nas falas dos professores alguns pressupostos que ajudem a obter respostas a esses questionamentos e a partir daí, pensar na qualificação da formação inicial de professores.

Cabe ainda ressaltar que, vivemos na contemporaneidade, em um mundo marcado pelo progresso científico, em que as formas de comunicação se ampliam muito rapidamente, facilitando para muitos o acesso à educação e exigindo do professor mais uma habilidade, a de lidar de maneira eficiente com as novas tecnologias disponíveis.

Metodologia

Este estudo objetiva compreender se o tempo contemporâneo está alterando a constituição do ser professor, quais saberes fazem parte desta constituição e qual a percepção do professor acerca disto. Visando atingir a estes objetivos, o Grupo de Estudos Narrativos em Educação – GENE é constituído hoje por uma professora doutora, cinco mestrandos, um graduado, um aluno de graduação e quatro bolsistas de iniciação científica.

O grupo vem estudando o campo da formação de professores a partir de Nóvoa (1999), pesquisa-formação com Josso (2004) e etnometodologia com Bertaux (2010). Através da realização de entrevistas com professores da rede pública de ensino, da cidade de Pelotas e região, situadas no sul do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, o grupo pôde aproximar-se do contexto escolar.

O contato direto com os professores gerou discussões a respeito de como é o aluno hoje na percepção destes profissionais, como é a rotina do professor, sua sala de aula, entre outras. Após esta etapa, as entrevistas se transformaram em objeto de estudo para os pesquisadores do grupo, instrumento de análise das questões levantadas e que agora resulta neste artigo.

Com vistas a alcançar os objetivos propostos, a abordagem metodológica utilizada nesta pesquisa caracteriza-se por ser qualitativa visto que:

Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 17)

Diferente dos estudos quantitativos, que “ênfatisam o ato de medir e de analisar as relações causais entre variáveis, e não processos” (DENZIN & LINCOLN, 2006, p.23), os pesquisadores qualitativos acreditam que descrições ricas do mundo social são valiosas. Sobre este tipo de abordagem Ludke & André (1986) acrescentam que a pesquisa dita qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados.

Para a coleta de informações foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Uma das características da entrevista semiestruturada é o uso de um roteiro previamente elaborado, o que faz com que, conforme Triviños (1987, p. 152) “[...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações, favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade”. E assim, através de um roteiro de perguntas pré-determinado, o pesquisador começa seu processo de investigação, coletando informações que o ajudarão na compreensão do fenômeno estudado. As entrevistas foram gravadas com a autorização dos entrevistados e depois transcritas para melhor manipulá-las.

Para a interpretação dessas informações foi utilizada a metodologia de Análise Textual Discursiva, uma abordagem de análise de informações que transita entre duas formas reconhecidas de análise na pesquisa qualitativa que são a Análise de Conteúdo e a Análise de Discurso (MORAES & GALIAZZI, 2006). Essa abordagem é constituída por três elementos principais: desconstrução dos textos, estabelecimento de relações entre os elementos unitários e compreensão do novo emergente.

Nos dois primeiros elementos é realizada a unitarização e categorização do *corpus* da pesquisa, através da fragmentação das entrevistas em unidades referentes aos fenômenos estudados e suas relações entre si, resultando em diferentes categorias. O último elemento consiste na compreensão deste novo cenário.

Percepções Sobre o Aluno Contemporâneo

A partir das análises das entrevistas realizadas com os professores da rede pública de ensino, podemos perceber que o professor contemporâneo vive na sala de aula momentos que se intercalam entre incertezas e possibilidades. O professor vê diante de seus olhos jovens que, com os avanços da tecnologia e, em especial, com a expansão da internet, dispõem de mais recursos, ferramentas e possibilidades que em sua percepção colaboram para que ocorra a dispersão na sala de aula. Esta realidade tecnológica é muito diferente da vivenciada há 15 anos atrás.

Os professores afirmam que o meio virtual é visto por alguns jovens apenas como entretenimento, não como ferramenta de estudo ou de apropriação de conhecimento. Os avanços tecnológicos não garantem por si só o interesse dos alunos pelos conteúdos apresentados pelos professores.

Conforme relato de uma professora que atua na rede federal de ensino com alunos de ensino médio:

[...] eu acho que as novas tecnologias e as novas possibilidades e as vivências que estas novas possibilidades trazem ao aluno, claro que acabam e devem fazer que se modifiquem métodos, processos e inclusive objetivos, não resta dúvida, mas eu fico me perguntando se é realmente este primeiro problema que eu achei, se na verdade a questão não é para além disto, não tenho resposta. (Professora A em entrevista concedida).

O contato direto dos jovens com ambientes virtuais tem causado uma mudança nas formas de comportamento dentro da escola. Segundo a professora B, também de escola pública, “a questão do interesse dos alunos, em relação principalmente a tecnologia, nós estamos na era do quadro negro e do giz, eles estão na era do celular; dos tablets”. Outro exemplo de mudança são os jovens que já não conseguem mais escrever a língua portuguesa de forma correta. Utilizam uma linguagem que acompanha o ritmo acelerado em que vivemos hoje, uma escrita cheia de abreviações, ou signos - vc, tbem, naum, kkkkkkk – resumida a ponto de muitas vezes seus significados só serem entendidos por alguns grupos jovens.

Outro fator resultante deste contato direto com meios tecnológicos que envolvem a telefonia celular e a internet, é ter dentro da sala de aula um aluno que não está completamente presente. Enquanto o professor fala, o aluno olha, mas não escuta. Enquanto o educador explica o conteúdo, o aluno via celular, lê ou escreve uma mensagem para um amigo, compartilha ou curte algum vídeo no You Tube ou Facebook.

Uma importante questão que emerge como preocupação de pais e professores é o fato de que muitos jovens não acreditam mais na escola como o caminho que lhe trará a independência financeira. Uma professora afirma que [...] *de um tempo pra cá a escola vem perdendo espaço dentro da vida deles, ela tá deixando de ser tão importante como já foi*” (Professora C em entrevista concedida) ou conforme percepção

da professora B “a vida dentro da escola não é tão atrativa quanto lá fora, na rua, o problema das drogas, da violência, a questão toda familiar, interferem muito na escola.

Quando se refere ao envolvimento dos alunos com as atividades propostas, a professora A percebe que “antes os alunos faziam com prazer, isso era real e hoje eles fazem com obrigação e quando fazem”. Semelhante a este relato, a professora C corrobora:

[...] eu percebo com os alunos de sexta até oitava série é que eles não têm muita preocupação se tem que estudar para a prova, se tem que entregar material, se tem que entregar o trabalho... a coisa é feita meio que... se não der pra fazer né? azar. E os alunos do Ensino Médio e como se eles tivessem uma desilusão é... não existe aquele pensamento de terminar o Ensino Médio e ter uma boa nota para poder prestar a prova pro ENEM para poder vir a fazer uma boa faculdade.

Cabe lembrar aqui as palavras de Bauman (2001, p. 145) ao se referir sobre o pensar a vida a “longo prazo”, diz:

O “longo prazo”, ainda que continue a ser mencionado, por hábito, é uma concha vazia sem significado; se o infinito, como o tempo, é instantâneo, para ser usado no ato e descartado imediatamente, então “mais tempo” adiciona pouco ao que o momento já ofereceu. Não se ganha muito com considerações de “longo prazo”. Se a modernidade sólida punha a duração eterna como principal motivo e princípio da ação, a modernidade “fluida” não tem função para a duração eterna. O “curto prazo” substituiu o “longo prazo” e fez da instantaneidade seu ideal último. Ao mesmo tempo em que promove o tempo ao posto de contêiner de capacidade infinita, a modernidade fluida dissolve – obscurece e desvaloriza – sua duração.

Muitos deles, após concluírem o Ensino Médio, abandonam o ambiente escolar e vão em busca de trabalho, situação corroborada pela professora C em seu relato [...] *eu tenho alunos que abandonam a escola e vão trabalhar numa olaria, no caso das meninas vão trabalhar de babá ou trabalhar de doméstica porque eles entendem que esse é o caminho que lá é como se estivessem perdendo tempo dentro da escola. Sem qualificação profissional, as oportunidades de trabalho com uma melhor remuneração salarial ficam cada vez mais distantes, obrigando estes jovens muitas vezes, a entrar no mercado de trabalho em profissões menos valorizadas economicamente.*

Estratégias Utilizadas no Ensino

As mudanças que ocorrem na contemporaneidade, seja ela chamada de pós-modernidade ou modernidade líquida, interferem diretamente na profissão docente, tanto no que diz respeito às novas maneiras de exercer sua atividade quanto nos novos saberes demandados para tal. Conforme relato da professora A, ao se referir as mudanças ocorridas nos tipos de ferramentas utilizadas durante as aulas Desenho Técnico, ressalta que:

[...]as novas tecnologias interferem no processo de ensino e de aprendizagem da representação gráfica, o que acontece, até dez anos atrás não se pensava em outra possibilidade que não fosse a representação gráfica do Desenho Técnico feita por instrumentos, esquadros, compassos e vamos lá, é assim que faz é assim que se desenha, a ferramenta mudou, a ferramenta não é mais esta, quer dizer, tu não mais representa um projeto de construção civil com este tipo de instrumento, hoje tu vais fazer com um programa gráfico, no computador.

Pode-se perceber a relação da problemática abordada pela professora com o que Nóvoa (1999, p. 16) afirma,

[...] este corpo de saberes e de técnicas foi quase sempre produzido no exterior do “mundo dos professores”, por teóricos e especialistas vários. A natureza do saber pedagógico e a relação dos professores ao saber constituem um capítulo central da história da profissão docente.

Para Nóvoa, há uma certa desvalorização dos saberes próprios dos professores com a afirmação do saber da pedagogia. O autor apresenta a existência de três grandes tipos de saberes, que ele chama de *triângulo do conhecimento*: o *saber da experiência* (professores), o *saber da pedagogia* (especialistas em ciências da educação) e o *saber das disciplinas* (especialistas dos diferentes domínios do conhecimento).

Ainda sobre os saberes demandados pelos professores, a percepção de uma das professoras é de que

[...] a quantidade de conhecimentos, de saberes e etc que tu articula para que tu tenhas a possibilidade de um fazer docente exitoso, elas são de uma enormidade [...] ao mesmo tempo tu tens que entender de sociologia, de antropologia, de didática, de filosofia, de quinhentas “ia”, tu tens que saber disso, tu tem que saber de psicologia, tu tem que entender como é que se forma o pensamento na cabeça da criatura, tu tem que saber como os neurônios se ligam, isso tudo precisaria para ser um bom professor.(Professora A em entrevista concedida)

Considerações Finais

Como nos diz Bauman (2001, p. 242):

Compreender aquilo a que estamos fadados significa estarmos conscientes de que isso é diferente do nosso destino. E compreender aquilo a que estamos fadados é conhecer a rede complexa de causas que provocaram essa fatalidade e sua diferença daquele destino. Para operar no mundo (por contraste a ser “operado” por ele) é preciso entender como o mundo opera.

Assim, com o intuito de desvelar a realidade vivida pelos professores da rede pública de ensino, percebendo como o tempo contemporâneo influencia na sua prática docente, este estudo buscou relatar, até o momento, que algumas mudanças ocorreram no ambiente escolar, como as transformações provocadas pela inserção de equipamentos tecnológicos dentro da sala de aula. Esses meios são utilizados tanto pelos professores como pelos alunos, talvez não com a mesma sintonia. Conforme relato dos professores, utilizam os avanços da tecnologia, como por exemplo, a internet, como forma de tornar a aula mais interativa, despertando o interesse dos alunos, utilizando outra ferramenta além do quadro e do giz. Já os alunos, conforme a percepção desses professores, em alguns momentos utilizam os meios tecnológicos de forma inadequada, como a utilização de celulares durante o horário de aula ou, quando levados aos laboratórios de informática, não participam da proposta do professor, utilizando esse espaço para participarem das redes sociais.

Outra mudança que podemos perceber diz respeito às ferramentas utilizadas durante anos e que, com os avanços tecnológicos em curto espaço de tempo, perdem totalmente a sua função.

Por conseguinte, foi possível perceber com o estudo que os professores percebem claramente a mudança dos alunos e a necessidade de transformação de sua própria atuação docente, ficando, no entanto, por

muitos momentos inertes diante das incertezas que o movimento acelerado do mundo tem provocado. Pode a formação continuada de professores auxiliar estes professores na construção de um novo repertório de práticas pedagógicas? ou conforme a fala da professora A, [...] *passar pela formação, só se traduz em avanços na prática docente do sujeito, quando o sujeito é diferenciado*[...] Esta é a questão que encerra este estudo e que denota o quão urgente na vida, aprendizagem e bem estar daqueles que frequentam a escola é a construção de respostas.

Referências Bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar.

BAUMAN, Zygmunt (2005). *Identidade*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar.

BERTAUX, Daniel (2010). *Narrativas de Vida – A pesquisa e seus métodos*. São Paulo: Editora Paulus.

DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna (2006). *O planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e abordagens*. Porto Alegre: ARTMED.

ESTEVE, José M. (1999). *Mudanças Sociais e Função Docente*. In Nóvoa, Antonio. *Profissão Professor*. (p. 93). Porto: Porto Editora.

HALL, Stuart (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.

JOSSO, Marie-Christine (2004). *Experiência de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária.

MORAES, Roque & GALIAZZI, Maria do Carmo (2006). *Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces*. *Revista Ciência & Educação*, v.12, n.1, p.117-128. Retirado em Janeiro 23, 2013 de <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf>.

NÓVOA, Antonio (1999). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas. Retirado em Janeiro 29, 2013 de <http://pt.scribd.com/doc/84708933/Livro-Introducao-a-pesquisa-em-Ciencias-Sociais-Trivinos>

OFICINAS DE EXERCÍCIOS FORMATIVOS: Processos ético-estético-políticos em professores em formação como ponte para a transformação de valores

Ana Lygia Vieira Schil da Veiga e Sônia Maria Clareto ¹⁵⁷

Resumo

O trabalho apresenta um recorte de um projeto que investiga como oficinas, elaboradas enquanto dispositivos investigativos em educação, disparam processos formativos, em suas dimensões ética, estética e política, em professores em formação. A formação, pensada enquanto processo que se constitui em um movimento, junto a Nietzsche, do tornar-se o que se é. A proposta investigativa apresentada pretende colocar em questão as noções de conhecimento, cognição e aprendizagem. A metodologia proposta é a cartografia, um método de acompanhamento de processos. Os dispositivos investigativos se configuram como oficinas de exercícios formativos praticados em cursos de extensão, oferecidos a professores em formação, assim considerados: alunos das diferentes licenciaturas e professores atuantes nas diferentes áreas do saber. O projeto apresentado justifica-se junto à Educação, pois se faz em um laboratório vivo que coloca em movimento processos de transformação de valores em uma perspectiva ética-estética-política. Perspectiva ética, pois os exercícios apresentam pensares e fazeres que dificultam a reprodução de regras e conhecimentos já estabelecidos, constituídos a priori, em regimes de verdade. As oficinas também colocam em movimento processos em uma perspectiva estética, visto que não acontecem em um campo de conhecimento já dado, mas na criação de outro campo em uma composição transversal, provisória, que produz marcas no corpo-pensamento do educador. Enfim, as oficinas se apresentam em uma perspectiva política, pois, os alunos, professores e/ou pesquisadores participantes têm a possibilidade de elaborar várias questões que implicam, por exemplo, em como se dá a produção de conhecimento, como se dá a cognição, como se dão os processos de subjetivação. Diante dessas questões outra pergunta se pode apresentar: como se dá a formação docente? Estas dimensões se mostram nas vozes que se ouvem, nos gestos que se movem, nos conceitos que se pensam, na materialidade que se produz no exercício oficineiro. Exercício formativo, considerando-se formação, em especial, formação de professores, para além da dicotômica relação teoria-prática. Considerando-a como processo formativo sempre em devir, sempre inconcluso. Noção de formação aproximada da compreensão nietzschiana da “ideia de Bildung”. O tornar-se o que se é como processo de formação, como ponte para a transformação dos valores envolvidos no trabalho docente.

O curso de extensão como exercício de si

Este trabalho faz um recorte da primeira etapa do projeto “OFICINAS DE EXERCÍCIOS FORMATIVOS: cartografias dos processos ético-estético-políticos em professores em formação”. Nesta primeira etapa, está sendo oferecido um curso de extensão para alunos das diversas licenciaturas e para professores atuantes nos diferentes níveis e sistemas de ensino. O oferecimento do curso está se dando na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Minas Gerais, Brasil, e se dedica a

¹⁵⁷ Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil – Faced/PPGE

problematizar a formação de professores. A metodologia empregada coloca os participantes em um movimento formativo que envolve, simultaneamente, o estudo desses processos e a noção de formação.

Neste artigo, faz-se a cartografia da aula inaugural do curso, onde se procura mostrar um aspecto específico da proposta de oficinas: o exercício formativo, aqui chamado de exercício de si. Ao apostar nos exercícios de si como metodologia, espera-se potencializar a capacidade de cada participante e do grupo de por em movimento processos de subjetivação, provocando efeitos que colocam em questão os valores éticos, estéticos e políticos da formação de professores.

Um círculo, um redondo circular, uma roda

Sentados em círculo, os participantes aguardam o início das atividades. O que se vê pouco se assemelha à definição euclidiana de círculo como um conjunto de pontos internos delimitados por uma circunferência. Sendo circunferência o lugar geométrico dos pontos de um plano que equidistam de um ponto fixo. Onde o ponto fixo é o centro, e a equidistância o raio da circunferência. No entanto, pouco disso se via ali¹⁵⁸.

O círculo é uma essência fixa ideal, orgânica, mas o redondo é uma essência vaga e flutuante que se distingue ao mesmo tempo do círculo e das coisas arredondadas (um vaso, uma roda, um sol...). Uma figura teomática é uma essência fixa, mas suas transformações, deformações, ablações ou aumentos, todas suas variações, formam figuras problemáticas vagas e contudo rigorosas [...] (Deleuze & Guattari, 2008, p. 33).

O visto, naquele espaço de sala de aula, era uma roda, um redondo circular. Não era fixo, não era exato, nem euclidianamente geométrico. Os planos e linhas que ali se desenhavam eram outros. Os planos e linhas que se moviam ali promoviam outras dinâmicas. Eram planos moventes, compostos de linhas múltiplas, circulando em muitas dimensões. Aquela roda, um redondo circular, era um dispositivo. Um composto facilitador do exercitar.

Naquela sala de aula, um dispositivo produtor de corpos-mundo começa a se configurar provisoriamente. Atuam forças de circulação. Produz-se forma movente e motora, uma roda. É o início da atividade de onde nascerá um corpo coletivo. Corpo produtor de mundo, mundo produtor de corpo, corpo em exercício de si, no coletivo de forças que vazam das formas conhecidas e habituais. Um exercício de produção de movimentos mais fluidos. Dinâmicas que fazem escapar, deixam vazar da roda o instituído: o curso de extensão, grupo de estudos, formação de professores, discussões sobre ética, estética e política. As formas prontas, previamente dadas, quando expostas às forças que circulam no dispositivo, se movimentam e se reconfiguram, facilitadas pelos exercícios propostos, permitindo aos participantes exercitarem-se a si próprios enquanto se dedicam a problematizar a formação de professores.

Um dispositivo e a roda do tornar-se o que se é

Vida em permanente criação diante do caos que nos envolve, no qual outros hábitos sensíveis podem ser cultivados no improviso produzido na descaracterização das formas. Noutras palavras, a roda aciona um modo de existir como um acontecimento singular, sensível e redondo (Ribeiro, 2011, p. 148).

¹⁵⁸ Em itálico, durante todo o texto, as notas cartográficas do primeiro encontro.

Uma investigação em andamento: como um dispositivo-oficina, pensado junto a Foucault (2007)¹⁵⁹, pode colaborar para disparar questões sobre os processos formativos de professores, nas dimensões ética, estética e política?

Mas o que é um dispositivo? Em primeiro lugar, é uma espécie de novelo ou meada, um conjunto multilinear. É composto por linhas de natureza diferente e essas linhas do dispositivo não abarcam nem delimitam sistemas homogêneos por sua própria conta (o objeto, o sujeito, a linguagem), mas seguem direções diferentes, formam processos sempre em desequilíbrio, e essas linhas tanto se aproximam como se afastam uma das outras (Deleuze, 1990, p. 155).

De forma geral, poderíamos pensar um dispositivo como um modo de agenciamento das linhas que compõe a subjetividade. No entanto, é um agenciamento sempre provisório e movente, um contínuo movimento de forças que produzem formas. Essas formas, também móveis, quando produtoras de subjetividade, se aproximam da noção de formação, junto à compreensão de “*Bildung*”, ideia composta por Nietzsche (2004) desde as *Odes Píticas*, de Píndaro de Cinoscefaie: “*genoi’ hoios essi mathon*” [Converte-te no que és]. O *tornar-se o que se é* nietzschiano se revela distinto do *conheça-te a ti mesmo* e do *mergulhar no profundo do seu eu*. Fundamentalmente, no pensamento de Nietzsche, não se pretende descrever ou construir um caminho seguro para se chegar à verdade do que se é, ao modo da racionalidade cartesiana; nem, tão pouco, se baseia em uma observação introspectiva de si mesmo. Para Nietzsche “não há um eu real escondido a se descobrir” (Larrosa, 2004, p. 76). Neste sentido, “formar” o professor, significa criar condições para que o interessado em “ser” professor alcance sua própria forma, converta-se no que é. A formação como movimento, processo.

Assim, possibilitando o movimento processual, configurar-se um dispositivo-oficina que funciona como um laboratório onde as práticas de subjetivação do *tornar-se professor* podem ser visualizadas. Dispositivo que, segundo Kastrup e Barros (2009), possibilita “a potência de fazer falar, fazer ver e estabelecer relações” (p. 79). O dispositivo-oficina reúne, explicitados materialmente, uma “série de práticas que produzem efeitos” (p. 81), mostrando forças que se cruzam e compõem subjetividades.

No recorte do curso de formação que se apresenta aqui, o dispositivo-oficina está composto por exercícios. Exercícios que se configuram, eles mesmos, nos processos de subjetivação e dessubjetivação, entendidos como relações de forças si-mundo. Quando se exercita, dá-se visibilidade aos processos de formação de professores, na produção de um espaço para a pesquisa do *tornar-se o que se é*. Considerados dessa forma, os exercícios fazem parte dos próprios processos de subjetivação. Visto que, ao se investigar como alguém se tornar quem é, o que se permite saber é a maneira como...

[...] os corpos sensíveis foram subjetivados, moldados a partir de uma série de linhas (discursos, instituições, estruturas arquitetônicas, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas etc.). Em outras palavras, como a partir destes “dispositivos”, foi possível uma determinada “experiência de si” e do outro (Lopez, 2011, p. 46).

Uma “experiência de si” e do outro é o que os exercícios possibilitam, criando um dispositivo-oficina que, ao mesmo tempo em que investiga, faz pensar e desloca olhares habituais dos processos éticos, estéticos e políticos na formação de professores.

¹⁵⁹ Em *Microfísica do Poder*, Foucault afirma que os dispositivos têm uma natureza estratégica que faz surgir efeitos. Tal natureza estratégica se dá por sua capacidade de manipular as relações de força, “seja para desenvolvê-las [as forças] em determinada direção, seja para bloqueá-las, para estabilizá-las, utilizá-las etc.” (Foucault, 2007, p. 246).

A sala de aula como o lugar do exercício

Naquela sala de aula, o que movia era a possibilidade do movimento e o movimento era o exercício do mover. Mover valores em questão na formação de professores. E o primeiro valor a se mover no exercício era o valor da forma sala de aula. A configuração dos corpos no plano da aula.

Uma sala de aula circular, um redondo movente, efeito de um dispositivo que faz ver a potencialidade dos exercícios nos processos de subjetivação. Na percepção desses processos, pensar os modos de produção si-mundo, uma produção que eclode no espaço da aula e invade a vida.

Tenho pensado muito nas dimensões ética, estéticas e políticas de trabalhar com formação de professores. Que implica fazer parte do processo que licencia alguém a atuar junto a crianças e jovens? Tenho pensado na minha contribuição para que esses corpos se conformem. Adaptação? Adequação a objetivos e fins? Conhecimento de metodologias? Programação? Projetos? Desenvolvimento de habilidades e competências? Competências? Será isso mesmo? Formar? Que forma? Forma? Uma forma? Seriam mesmo essas as funções de um docente em um curso de formação de professores? Tenho pensado muito, mas desconfio que não é só o pensar que está em jogo. Que será? (Professor participante um¹⁶⁰).

Uma sala de aula circulando em múltiplas direções. Não mais ponto fixo, não mais equidistância em relação a este ponto fixo, mas múltiplas combinações de corpos, reunidos em linhas moventes. Linhas que se entrelaçam, dão nós, embaraçam. Linhas que fogem, linhas que se afetam umas às outras sem hierarquia ou ordem pré-estabelecida. Sem unidade principal, apenas relações. Vista dessa maneira, a configuração da aula adquire outro valor. Que valor? Valor de vida em movimento. Valor de vida em exercício. Exercício como modo de existir.

O processo formativo vai produzindo formas provisórias: compondo, provisoriamente, uma forma-professor. Para isso é preciso deixar-se afetar, praticar exercícios sobre si mesmo. É a formação como obra de arte. Obra que, em suas dimensões éticas, estéticas e políticas, impõe um exercício de si que afeta a sala de aula. Exercício de produção de uma sala de aula que permite a visualização das forças que a compõem, formas provisórias que inventam valores outros, modos outros de tornar-se professor.

As vozes em exercício de estranhamento

Sentados em círculo, os participantes aguardam o início das atividades. No chão, no centro da roda, uma placa de isopor, alguns tubos de cola e papéis impressos, são as cópias dos textos, onde as intenções de cada um estavam expressas, em resposta à solicitação feita por ocasião da inscrição para que escrevessem um texto relatando sua trajetória e possíveis relações com o curso de extensão.

Das vozes do primeiro encontro do curso de extensão Professores em formação: processo ético-estético-político, que se quer grupo de estudos, surgem linhas, emaranhado de possibilidades para pensar formação e, por relação territorial, pensar formação de professores (Ata do primeiro encontro).

Falar de si, apresentar-se, quase sempre implica em configurar uma identidade. Posicionar-se em relação ao grupo, ao que se faz. Dar significado à presença, justificar o pertencimento. Reconhecer-se e fazer-se conhecer. Experiências relatadas, memórias afloradas. Declaração de expectativas. Compor a

¹⁶⁰ Os textos disponibilizados não continham identificação.

representação do que se viveu na perspectiva do que se viverá. Fazer paralelos entre o que se sabe e o que se busca conhecer. Firmar intenções. Mas o que acontece quando a voz de um se mistura com a voz do outro em uma apresentação? Quando, em um grupo que ainda não se conhece, o que um diz de si é do outro?

Olhares se cruzam. Conhecidos se reconhecem. Todos se cumprimentam. São cerca de trinta pessoas. Após uma pequena prelação das coordenadoras, são dadas as consignas da atividade e tem início o primeiro exercício, em que cada um irá se apresentar através de um texto que escolher ao acaso entre os que estão dispostos no chão. Um participante escolhe uma folha e a lê, apresenta-se, mas o que lê é o texto de outro participante. Sua voz como a de um outro. Aquele que lê diz de um professor, poderia ser ele, mas não é. O texto diz de um outro também sentado na roda.

Para relatar minha trajetória acadêmica e profissional relacionando com o meu interesse no curso de extensão Formação de Professores: processo ético-estético-político busquei apresentar, inicialmente, alguns questionamentos e incômodos presentes durante minha vida acadêmica e profissional. São muitos os incômodos dentro de uma sala de aula, dentro de uma escola. Existem dificuldades com relação à educação escolar que já vêm até com respostas prontas e cristalizadas, principalmente quando se propõem atividades que agitam a dinâmica de ensino. Propor atividades “diferentes”, aos olhos de alguns integrantes de escola, já parece, há bastante tempo, uma prerrogativa de sonhadores, ou de principiantes. Rapidamente, os proponentes de tais atividades se dão por vencidos e rendem-se aos formatos mais canônicos, mais comumente aceitos em uma escola. Como se costuma ouvir, “temos que sobreviver nesse ambiente”. Seria uma espécie de: se não pode contra eles, junte-se a eles (Professor participante dois).

Um estranhamento percorre o ambiente. Falar de si pela experiência do outro, de um alheio, desconhecido. Escutar-se na voz de outrem. Alguém narrando suas experiências como se fossem dele. Um estranhamento percorre o ambiente. Quem escuta a apresentação que escreveu sobre si mesmo, na voz de outro participante, estranha, se desconhece. Será que este texto é o meu? Fui eu mesmo quem escreveu isso? Será que penso isso mesmo? Saber de si na voz do outro põe em questão a própria produção da subjetividade.

Do exercício de deslocamento, vaza a questão da formação. Formar-se para conformar-se? Escape ao modelo preestabelecido? O exercício se constitui enquanto processo, no emaranhado do viver, do questionar. A formação como o esculpir de uma obra sempre em vias de se tornar o que é exposta no exercitar-se. Forja de configurações sempre provisórias, diante das instalações que se apresentam no viver: “temos que sobreviver nesse ambiente”. Viver, sobreviver? Professores sonhadores, professores principiantes, professores conformados. Essas configurações provisórias vão se dando diante do visível e dizível que exercício atualiza na roda da sala de aula. Essas configurações engendram marcas formativas que levam ao desassossego, que solicitam uma resultante provisória, produzindo a diferença no que nunca é o mesmo, é sempre em devir.

O encontro reserva o melhor: produção de diferença!!! [...] Desconhecido, estranhamentos! As vozes desconhecidas gaguejam possíveis. Falas [...] que forcem limites entre “eu-outro”, fazendo desaparecer [...] (Ata do primeiro encontro).

O exercício como a gênese de um devir

O dispositivo-oficina faz ver como os processos de formação se dão em suas perspectivas éticas, estéticas e políticas. Em uma perspectiva estética, visto que não acontecem em um campo de conhecimento já dado, mas na criação de outro campo em uma composição transversal, provisória, que produz marcas no corpo-pensamento do educador. Perspectiva ética, pois os exercícios apresentam pensares e fazeres que dificultam a reprodução de regras e conhecimentos já estabelecidos, constituídos a priori, em regimes de verdade. Enfim, o dispositivo-oficina se apresenta em uma perspectiva política, pois, os alunos, professores e/ou pesquisadores participantes têm a possibilidade de elaborar várias questões que implicam, por exemplo, em como se dá a produção da forma-professor e seus processos de subjetivação.

Começa o movimento, o movente do exercitar. O estranhamento de si funciona como um gatilho para movimentar os valores em questão nos processos éticos, estéticos e políticos da formação de professores. Que implica esse exercício?

Sou professora e temas a respeito de formação de professores muito me interessam. Minha prática está relacionada à busca de alternativas ao que o Sistema Educacional impõe como resultado. Às vezes mais feliz, às vezes nem tanto, sigo com meus alunos, me ocupando em fazer o melhor. Percebo pouco espaço para discussão a respeito das questões que a Escola vive, incluindo estudos acerca da nossa formação, pouco além de leis e programas com tempos determinados. Acredito que participar do curso de extensão será uma oportunidade para pensar novas possibilidades para meu trabalho docente e que isso possa reverberar nas escolas onde atuo (Professor participante três).

Quem sabe pensar a formação do professor como exercício? Um exercício de formação, uma “obra aberta e permanentemente inacabada”. Uma obra que se constitui na resistência permanente ao já constituído como natural no processo formativo: resistir, insistir, exercitar. Quem sabe pensar a formação do professor como potência de invenção? O professor como lugar do sempre novo, da inventividade. A formação do professor como processualidade, como invenção, como inventividade. A formação do professor como exercício de inventividade.

[...] um abalo no hábito de pensar o professor como agente de um saber que ele domina. Sem dúvida, ele foi iniciado em algum saber, mas o que está em pauta nesse ponto é sua efetiva e atual participação na experiência do seu próprio aprendizado, enquanto busca de algo que o desafia, que ultrapassa sua compreensão imediata das implicações do seu próprio saber, da situação em que ele atua e do campo problemático que o envolve com os outros. Trata-se de um aprendizado, pois essa busca não depende simplesmente de uma boa vontade do professor [...] (Orlandi, 2011, pp. 148-149).

A formação do professor, enquanto processo ético-estético-político, nos lança ao desafio de pensar a educação enquanto processo que se abre aos devires, às constituições sempre outras, à produção da diferença, à inventividade. Para isso, abre-se mão da segurança do desde-sempre-já-constituído e lança-se aos desafios das inconstâncias e das impermanências, do intempestivo. A experiência não é mais a repetição de condições dadas, mas a repetição que gera a diferença. O exercício se apresenta como aquilo que possibilita a experiência. O exercício de si impossibilita o si de ser o mesmo. Ao exercitar-se a si mesmo, faz possível compreender que a forma provisória do si se mostra no visível, mas traz consigo uma virtualidade que ferve junto às forças que constituem o mundo. Ao acionar o dispositivo-oficina, através de exercícios formativos, as formas-professor podem ser movimentadas e deslocadas, entrem em

desassossego, para que outras marcas sejam produzidas. E, então, a partir destas marcas, possa surgir a gênese de um devir, invenção de outras formas provisórias, e outros mundos, também provisórios, venham a se mostrar.

R. quase balbúcia, gagueja em sua própria língua em plena produção de acontecimento. O desconhecido, o não codificado, o desterritorializado [professor] aposta no atual problema: estou curioso para ver o que vai dar! Pra mim, é tudo novo! (Ata do primeiro encontro).

Referências

- Deleuze, Gilles (1990). *Michel Foucault: Filósofo*. Barcelona: Gedisa.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Felix (2008). *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia*. v. 5. São Paulo: Editora 34.
- Foucault, Michel (2007). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Kastrup, Virgínia & Barros, Regina Benevides de (2009). Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In Kastrup, Virgínia, Passos, Eduardo & Escóssia, Liliana. (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (pp. 76-91). Porto Alegre: Sulina.
- Larrosa, Jorge (2004). *Nietzsche e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- López, Maximiliano Valerio (2011). O conceito de experiência em Michel Foucault. *Revista Reflexão e Ação*, 19 (2), 42-55.
- Nietzsche, Friedrich (2004). *Ecce Homo: Como alguém se torna o que é*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Orlandi, Luiz (2011). Deleuze: Entre caos e pensamento. In Amorim, Antônio Carlos & Gallo, Silvio (Orgs.), *Conexões: Deleuze e imagem e pensamento e...* (pp. 148-159). Petrópolis: De Petrus.
- Ribeiro, Marcos Vinícios Amaral (2011). Caia na dança. In Clareto, Sônia, Rotondo, Margareth & Veiga, Ana (Org.). *Entre Composições: Formação, corpo e educação* (pp.143-166). Juiz de Fora: UFJF, 2011.

No deserto do cerrado- o (des)vestir do corpo na memória de uma docência: lições de experiências ético-estéticas

DeniseAquino Alves Martins¹⁶¹

Resumo:

Neste ensaio sobre uma escrita busca-se encontrar fios de tempos/espacos de práticas docentes no sul e norte do Brasil, na presença viva da memória como fator de formação, criação e invenção de docência autora de si. Nos rastros dessa escrita, tal qual andarilho a esmo, percorrer autores, pessoas, tempos docentes de escola de ensino fundamental, de pesquisadora no seu próprio ambiente de trabalho e mais recentemente, práticas com discentes de curso de Pedagogia numa Universidade pública do norte do Brasil. O que pensam sobre o potencial educativo das produções estéticas na contemporaneidade? Quais os desafios da profissão para pensar e agir com as culturas infantis de nossos dias? Que disponibilidades corporais estão colocadas? Das redes e teias tecidas no ardor do trabalho e paixão pela vida, encontrar versos, signos, pensamentos sobre/com o imaginar, criar, inventar, algo ex-posto na comunicação e visibilidade de construções de espaços vitais na profissão. A intencionalidade metodológica aproxima-se de práticas qualitativas na educação em abordagens participativas, bem como a intersecção com o método (auto) biográfico descritos por Nóvoa, Finger, Josso, Dominicé (2010) Cunha (2010), Chaigar (2008). A constituição de experiências ético-estética nos varais do tempo, ao sopro do vento quente do cerrado, nos desertos e (des)vestir de um corpo docente, discente, pensar práticas de linguagens artísticas, sensíveis, pensar ensaios de liberdade, na resistência do ato de fazer-se autêntico, único e inédito. A contemporaneidade na presença da estetização da sociedade também nos exige uma postura crítica que nos retire da indiferença agressiva do momento em que se produz realidades virtuais, em que o peso do viver parece sem responsabilidade e sem gosto na ânsia de consumo comunicacional, a grande utopia do momento segundo Pereira (2009). Essas transformações e acomodações nos embriagam cotidianamente com a repetição da sensação de algo perene (Welsch, 1995), nos conduzindo ao esvaziamento da experiência corporal. Macedo (2010) ao tratar da estética e formatividade, salienta que o conhecimento baseado na *ratio* está reduzido ao cálculo esquecendo-se das “*mediações potentes da paixão, da sensibilidade*”. Nesse sentido chama a atenção para a “*des-estetização do conhecimento*”, esse esforço de “*negação do sensível no processo de construção do conhecimento*” presente na formação e nos currículos universitários (p.127). No projeto “**Mobilizar-te**” as disponibilidades nas relações de alteridade são destacadas como elementos da concentração acadêmica no fazer diverso das normas do “eu devo”, bem como a compreensão de um fazer coletivo, de abertura de ambientes aquecidos, na interligação de fios de teias/redes de proteção para pensar futuros da profissão como produtora de si. Neste panorama acadêmico urge que investimentos na área educativa possam incluir essa discussão no campo da formação. E isto é um fazer-docente prenhe de intenções políticas, éticas e estéticas.

Palavras-chave: experiência estética. formação. memórias.

¹⁶¹ docente da Universidade Federal do Tocantins, acadêmica do doutorado em educação- Fae/UFPel

O texto não está dado- revisitando os espaços de formação na escola básica

No pânico da página vazia, as semanas passam e o tempo pede o texto. O texto não está dado, é preciso lapidar a pedra do ato do pensamento, evocar as imagens dos signos que nos rodeiam em diferentes tempos, espaços da existência. Exercitar o movimento, feito poeira e vento interno que nos pertence, de formas diversas, plurais e nômades, somos passageiros, entrecruzamentos de si e os outros, todo tempo, *eu-e-nós*. Ao inventar os signos que dizem o que pensamos nos deslocamos em diversos mosaicos estéticos que compõem nossos vitrais mais superficiais, mediatos e, ao mesmo tempo, íntimos e misteriosos, os verbos deliram.

Habitar na memória estética de cada tempo.

[...] as emoções conduzem a vida de todos nós e que na criação cultural são presenças constantes. A memória social é o “armário” das nossas aprendizagens e vivências culturais e a Cultura Material nada mais é do que uma infinita quantidade de “prateleiras” desse nosso “armário”, onde as portas estão sempre entreabertas permitindo a quem chega recriar, reinventar, acrescentar e também alterar. (ARAGON, 2003, p.47).

Memória social/estética que habita em mim como um baú, em que entram sons diversos, materialidade de um corpo sulista, que na escrita feito memorial despoja o tempo e se transporta ao ontem, no campo, na pacata cidade do interior do Rio Grande do Sul, Pinheiro Machado. Busco na própria escrita de memoriais do corpo, alguma coisa não dita pela trajetória formal, mas aquela que fica encarnada nos sonhos, nos devaneios de menina, ao brincar de circo com sua irmã Jane no pátio da casa, ou então do quarto de brincar, onde por muito tempo foi possível inventar, construir personagens recortados de revistas, pensar outras vidas, sentir a identidade deslocada ou pensar sobre possibilidades criativas com o corpo em movimento.

Na distância do tempo da infância observo uma riqueza patrimonial herdada dos meus pais/família como um todo, na sensatez de uma educação sem excessos de mimos, nem austeridade e rancores, ao sabor da possibilidade, na ética da perseverança, aprendemos a lutar por nossas próprias pernas. Esse é um legado que encarnou em nossos corações uma forma de estar no mundo, atentos, curiosos, tolerantes, mas muito ferozes na busca por democracia e diálogos com o mundo.

Aqui agora de volta a Satolep, nos versos de Vitor Ramil, tentar dar rumo a minha escrita não mais solitária.

[...] Eu existo em Satolep

E nela serei para sempre

O nome de cada pedra

E as luzes perdidas na neblina

Quem viver verá que estou ali.

Das inúmeras possibilidades de relacionar estes temas com a minha própria experiência docente, nos diversos protagonismos de processos ético-estéticos, procuro ajuda novamente nas memórias da presença de sentido, algo do gênero da fonte inapreensível para o olhar externo, porque de relação com a intimidade da pessoa.

Nossa formação estética dá-se por meio da diversidade de imagens, performances e discursos que a sustentam, e que povoam nosso cotidiano. Dá-se pela forma como nos afetam e de como reagimos a isso. [...] Nossa experiência estética constitui-se do conjunto de aprendizagens sensíveis e conscientes das quais lançamos mão, ainda que sem nos darmos conta, para ver o que nos acontece e responder a isso (FARINA, 2008, p. 100).

Nóvoa (2011) diz que há um “transbordamento” sobre o trabalho do professor, em que consensos discursivos foram criados sem a participação dos mesmos, favorecendo uma vulgarização desse discurso, na marginalização do fazer criativo, na falta de autoria nesse território profissional. O excesso de discurso esconde uma grande pobreza de práticas. Pensar a profissão por dentro na valorização da cultura docente, na visibilidade de práticas de invenção de possibilidades, “no salvar a pele” na atitude ética de valorizar a profissão: Essas as imagens que quero destacar.

Das primeiras imagens no pensamento, as aulas de educação física com crianças no período de 1986 a 1996, das diferentes formas de trabalho através do jogo, teatro, dança, invenção de regras, na influência da leitura de Taffarel (1985), criatividade como método de trabalho. Os espaços pouco convencionais para o trabalho de movimentar-se, dentro do improvável, podem parecer poéticos, mesmo que a revelia, mas ao ocupar a quadra aberta, ao arejar o corpo no espaço livre das carteiras, mobilizamos sentidos outros, na ação de pensar-sentir, na produção de ferramentas para a autoria e conexões para a criação. Na estética presente do jogo e do brincar, na ação prática de deslocamentos de corpos, no prazer do girar o corpo que se (des)equilibra, pula, salta, cai, na incompletude do ato de estar pronto, nas imensas gargalhadas e barulhos que as crianças são capazes de gerar, a positividade de uma didática em aberto. Não há prescrições para o jogar, não há livros didáticos, fórmulas, precisamos inventar o que fazer, onde realizar e como dividir os espaços restantes das salas de aula para nossa prática diária.

Nesse sentido “a memória funciona como fontes de potencialidades de criatividade no desenvolvimento da autoria” (BERKENBROCK-ROSITO, 2008, p. 8) e foi assim que vivi a dissertação de mestrado¹⁶² na escuta de narrativas das professoras, buscando no fio do tempo, movimentos próprios de quem se inventa nos espaços de trabalho, como ato ético-estético-político, numa multiplicidade de afetos, conhecimentos e intersubjetividades prenes de narrativas de construção de si, numa experiência de formação em exercício, utilizando como ferramenta de trabalho as memórias das professoras, na aproximação de vida pessoal e profissional, em que “passado, presente e futuro se conectam e se redimensionam em sempre novas constelações” (KRAMER, 2001, p. 162).

O trabalho foi acompanhar o coletivo, nas conexões de suas infâncias, no tecer do tapete, na metáfora de perceber um grupo criar na experiência de protagonismos compartilhados com seus alunos, pensar nas inúmeras tentativas de aproximação e alteridade, fundar uma profissionalidade. Perceber nas falas das professoras que os movimentos que marcam suas lembranças são prenes de elementos estéticos na dança, no coral, no artesanato, nas brincadeiras e festividades da escola, isto constituindo grupos e amizades.

¹⁶² MARTINS, Denise A. A. Trabalho coletivo, professoras e identidades na trajetória da investigação escolar. Porto Alegre (dissertação de mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação, PUC/RS, 2000.

Estes registros povoados de imagens de escolas, lugares habitados, como desafiadores e ricos de expressão criadora de formas éticas¹⁶³. Contrariando lógicas, no miúdo da escola, no anônimo e avesso aos ditames de parâmetros estabelecidos. Esses acontecimentos foram nos anos finais da década de 90, vieram depois os *experts* falar sobre o fazer docente.

Na roda da memória práticas docentes no ensino superior

Na continuidade desse processo, mas ressignificando a página de uma docência arraigada no sul do Brasil, passo a descrever o processo de invenção docente no norte do país. Tocantins, Palmas, outras redes que se fazem teias. Falar de Palmas é falar de Cerrado, clima de deserto, no vazio “apreender o que oferece o espaço/tempo cotidiano numa percepção sensível comum à poesia” (VICTORINO FILHO, 2007). É nos despirmos de nós mesmos, ficar na pele, “salvar a pele” (SOARES, 2010), na invenção de uma prática de si com o outro.

Nos últimos onze anos vivendo no norte do Brasil, na docência/recíproca dos Cursos de Licenciatura em Educação Física e Pedagogia, persisto em tentativas de articular práticas de inéditos viáveis (FREITAS, 1999), nas inspirações que carrego na bagagem, nas fontes de Chaigar, Redin, Loponte, Farina, Vilela, Nóvoa, Sousa Santos, Macedo, Larrosa, Freire, Cunha.

Na totalidade das horas sob um céu azul e sol escaldante, vemos mais um dia existir na sua concretude de poeira, ventos, calma, calor, falta de umidade, desassossego e vontade extrema de mergulhar nas águas de qualquer rio ou lago que porventura nos circunda. Nesse cenário pouco convidativo para o pensamento radical e complexo, posto que nos entediamos com grandes esforços físicos, no deserto do clima do cerrado, fazemos nossa morada, nos deslocamentos migratórios que a profissão docente nos consolida/impulsiona, lembro a fala de uma pesquisadora sobre o bioma e o ecossistema do cerrado, afirmando que a vegetação que aqui existe, nas diferentes temperaturas do dia, ao contraste de altas e baixas frentes de calor e frio, a vida só persiste por impulso da sabedoria da espera, das chuvas, das águas.

Do período de 2001 a 2008 atuando numa Instituição de ensino superior privada, penso as imagens de varais e portfólios dos alunos de Educação Física, no aquecimento de ideias sobre infâncias, lugares e memórias de si. A colcha de retalho, que havia observado no trabalho de Redin¹⁶⁴, me inspiraram a desafiar os acadêmicos de Pedagogia a pintar sobre quadrados do tecido, sua infância e artefatos de brincar. Processos que apostam na biografia de vida como momentos de formação (JOSSO, 2010; NÓVOA, 1992, 2009).

Marcante nesse período foi a pesquisa que orientei “Implantação e desenvolvimento de um programa interdisciplinar com crianças e adolescentes em situação de rua acerca das representações familiares, educacionais e comunitárias na cidade de Palmas-TO”, em que a partir desse processo de investigação, a acadêmica passou a se interessar pela sua monografia de final de curso, com a convivência com crianças

¹⁶³ Em desdobramento a este processo, pude fazer parte com outras escolas parceiras, ao movimento chamado de ReDE- Repensar a Docência em Exercício, em 2000. Experiência em que os professores-protagonistas davam visibilidade de seus trabalhos, na iniciativa das equipes diretivas das Escolas envolvidas. Trabalho que pode ser conhecido na tese de CHAIGAR, Vânia A. M. Com quantos Nós se faz um ReDE? Um estudo sobre formação de professores/as no chão de Escolas Públicas pelotenses. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio do Sinos: São Leopoldo, 2008.

¹⁶⁴ Recentemente conheci o trabalho de Berkenbrock- Rosito (2010) que também utiliza o trabalho de colcha de retalhos com alunas da pós-graduação.

nas ruas de Palmas. Pude vivenciar de perto realidade distante da minha, na difícil arte de sobreviver “aos malas”¹⁶⁵, também pude perceber a dedicação da acadêmica na busca dos seus dados, bem como na sua sensibilidade ao entrevistar crianças de 9 anos na madrugada na cidade, sem ter certeza se haveria outro dia para elas. Seus relatos não são pessimistas, ao contrário, apesar da constatação da miséria de vida das crianças, sua pesquisa era sobre o brincar¹⁶⁶.

Lembro que nesse período estive em Palmas para uma palestra o jornalista Gilberto Dimenstein, então conhecemos mais uma de suas obras “O mistério das bolas de gude. Histórias de humanos quase invisíveis”, como um sopro de vida, nos tornando mais perceptíveis aos anônimos, invisíveis que rodeiam nossos cotidianos.

[...] os quase invisíveis às vezes se materializam despertados por um detalhe- uma música, um professor, um quadro, um livro, uma dança, uma poesia, uma fotografia-, estabelecendo uma relação de pertencimento com o mundo. Testemunhei como esse encantamento se disseminava, em igual intensidade, e às vezes com intensidade até maior, em quem, de algum jeito, ajudava-os a se descobrir. Para algumas pessoas, compartilhar é um prazer supremo. Não são movidos nem por heroísmos nem por altruísmo, mas pelo prazer da criação humana- assim como os músicos sentem prazer e encontram a razão de viver em compor, os escritores em escrever, os cineastas em filmar e os escultores em talhar formas. Como ocorre em toda criação, combinam-se dor, sacrifício e beleza. (DIMENSTEIN, 2006. p. 9).

As lições da arte produzindo novas racionalidades, feito a obra do catador de lixo que transforma resto em matéria-prima de valor, feito o graffiti, que embeleza os muros, transformamo-nos o tempo todo, nestes olhares sobre muros, paredes, lixo, pessoas, crianças, como algo vazio, para refazer o olhar e escuta de outra materialidade, nesta terapêutica sem fim definido, nem rumo, apenas processar, existir, exercer singularidades e alteridades, pois conforme afirma Maturana (1999) “criatividade é a geração, por um organismo, de distinções (inesperadas para um observador) através de suas interações com sistemas” (p.164). Somos sistemas vivos.

A partir de 2008 começo a atuar na Universidade Federal do Tocantins (UFT) no curso de Pedagogia nas disciplinas Arte/educação, Teoria dos Jogos e Recreação e Fundamentos e Metodologia de Ensino da Arte e do Movimento. Currículo novo, voltado à atuação profissional da educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental, em que os desafios são buscar novas parcerias e estudar campos disciplinares amplos, derrubando as poucas fronteiras que existem entre movimento, arte e recreação (a criança vive intensamente sobre os três elementos).

Nesta busca de novos coletivos, encontro no corpo discente o campo promissor de alianças políticas de ocupação de espaços para pensar práticas ético-estéticas na Universidade¹⁶⁷. A demanda por ocupação de espaços também é destacada pelos acadêmicos, quando Diogo me alerta no seu fanzine “para além de ser aluno”, o que nos resta? O que fazemos? Larrosa (2001) ironicamente assume os riscos na escrita e na narrativa de um encontro com as dúvidas, com a mobilização das inquietações, quando desafia a formação acadêmica como itinerário único. Afirma que os processos de formação estão para serem inventados de

¹⁶⁵ Expressão utilizada pelas crianças ao se referirem aos jovens que roubam dinheiro deles.

¹⁶⁶ Sandra Lúcio Teixeira Machado. O Brincar na concepção da criança em situação de risco na cidade de Palmas-TO. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Licenciatura em Educação Física) - Centro Universitário Luterano de Palmas.

¹⁶⁷ Volto no tempo e lembro dos estudos que fiz em filosofia da educação, na época da graduação na UFPel, penso também nos movimentos populares, na vida pulsante dos anos 60, nos festivais de música, nos círculos de cultura da educação de jovens e adultos, nas vivências de trabalhos de extensão universitária, todos esses elementos “acoplados”, espaços e tempos de autorias, resistências, na aderência nos ditos de Nóvoa para pensar uma docência disponível e aberta ao outro, diverso de mim.

forma singular. Pensa o professor como quem oferece desejo e tensão, fazendo “*com que cada um se volte para si mesmo e vá além de si mesmo*” (p. 11).

Sucumbimos com nós mesmos, nos devoramos em fazeres para o mercado, nos esquecemos de produzir nosso prazer em viver. Precisaremos (re)ver a contemporaneidade com olhos e chapéu de guizos! Larrosa (2001) é quem nos provoca a usar, para relativizar as máscaras retóricas que configuram o uso da linguagem. “O riso mostra a realidade a partir de outro ponto de vista” (p.178), nessa condição de auto-ironia produzimos uma “revogação de identidade [...] e assim, o riso põe a nu sua própria finitude” (idem, p. 180).

A experiência do projeto Mobilizar-te como acontecimento em artes na UFT, pretendia dar visibilidade ao Curso, pensar práticas com crianças num desdobramento de suas próprias memórias de lugares e formas de sentir infâncias. Esses processos interligando ensino, pesquisa e extensão na graduação ainda são pouco explorados na produção universitária (CUNHA, 2010). Foram cinco edições do projeto (2008-2010) em que os acadêmicos investigaram temas relacionados às diversas linguagens artísticas no trato com a expressão/criação e ludicidade.

Puxando fios do tapete nas possíveis origens da proposta do Mobilizar-te existem intenções palpáveis e outras que são espécie de objetos de desejo, guardados nos baús de dentro da gente, semelhante à loja de miudezas, gavetas que escondem segredos, sonhos, utilitários, sala dos objetos, o que fazem com nossos sentidos? Em contextos de mobilidades geracionais como o Tocantins, deslocar-se para um relembrar infâncias, lugares, formas e jeitos de ser criança, antes do fazer pedagógico normalizador, didático e prescritivo. Histórias de vida foram reveladas, junto com as linhas descritas nas propostas dos cenários, cruzando cenários de infâncias, artefatos culturais, demarcações de formas de lidar com brinquedos, movimentos e linguagens artísticas.

Entre os objetivos da proposta apresentada aos acadêmicos destacaram-se: promover experiências estéticas no campo das artes visuais, cênicas e musicais, com acadêmicos do Curso de Pedagogia e demais interessados; refletir sobre as possibilidades educativas do ensino da arte/movimento com crianças, jovens e adultos e possibilitar a vivência com a arte de forma prazerosa e lúdica.

As oficinas realizadas, pelos estudantes, nas diversas salas-ambientes não possuíam pretensão de ensinar arte, mas apenas usufruir, viver nos espaços construídos nas salas diversas, nos corredores do bloco A, lócus do Curso de Pedagogia, uma aprendizagem para si, para o outro próximo a mim, e nesse conjunto convocar aos outros a pensar sobre os ambientes aquecidos.

Passo a destacar alguns elementos cruzados com as falas dos discentes, na expectativa de pontuar suas experiências do que foi o Mobilizar-te.

Cenários e Ambientes aquecidos- ampliando percepções estéticas

O auditório se transformou numa gigante teia de aranha, com barbantes pendurados do teto, em que pequeninas aranhas teciam os fios cruzando imagens, cores, música, poesia. No palco montado às visitas de artistas, dramatizando textos, declamando poesias, fazendo mosaicos de restos de papel, pinturas, recebendo trabalhos de crianças de escolas, preparando dinâmicas de luzes, fotografias, brincadeiras, no intenso movimento de uma postura e ritmo profissional.

Os cenários eram rigorosamente preparados, num intenso burburinho e concentração, na atitude de comunicar o melhor de si. Todos os grupos interagiam livremente, no tempo certo de poder abrir o palco para os demais acadêmicos de outras turmas. A comunicação de seus feitos, na abertura e exposição de si, na capacidade de silenciar o tempo do trabalho apenas na lógica do capital, mas desacelerar a velocidade, permitir a experiência, sentido do acontecimento, daquilo que te toca (LARROSA, 2002).

São reflexões dos estudantes:

Um movimento muito importante na conquista de um espaço para a divulgação artística do curso de Pedagogia. Penso que este evento é a forma mais dinâmica e envolvente de apoio a arte, promovido pelo curso, só tenho a agradecer por fazer parte dessa vivência. O projeto melhora em cada uma das suas edições; o comprometimento dos alunos e o desenvolvimento mostra a necessidade que tínhamos em promover este tipo de evento no curso (A1).

O esforço que partiu da maioria dos alunos no intuito de expor um bom trabalho, também o talento que descobri em mim e nas outras pessoas que participaram das oficinas (A2).

Esses sujeitos da experiência ao parar para sentir, sentir mais devagar, no gesto de interrupção de ser apenas aluno, cultivar a atenção e delicadeza (LARROSA, 2002, p. 24), escutar os outros, ver o que fazem, como são capazes de ultrapassar seus limites, no “ex-posto” vulnerável a correr riscos. Como criar a docência em si, sem imprevisibilidade? Sem auscultar suas paixões? Criar espaços em que o lugar dos acontecimentos é viável?

Nóvoa (2011) afirma que a ciência sem as artes, sem as humanidades, não é nada. É cega. É inútil. Transforma as sociedades do conhecimento em sociedades da ignorância (p. 11). Berkenbrock-Rosito (2010) também nesta linha diz que “a formação distante da arte e da estética desvela o embrutecimento” (p. 12). A pesquisadora Maria Isabel da Cunha (2010) também sugere possíveis caminhos para refletir o sentido da ação acadêmica e o papel da Universidade na sociedade quando destaca que

os processos de produção e apropriação artísticas possam revelar-se significativos na formação humana. Tornar a arte presente na educação como forma de pesquisa, experiência de abertura sensível e cognitiva para o outro, compreensão e transformação de si e do mundo é objetivo (2010, p. 7).

Na ação oxigenadora, há um arejamento da cultura, na produção de artefatos de brincar, no brincar, vestir-se de personagens, tornam-se mais sensíveis ao entorno, na memória potencializadora de disponibilidades corporais com as infâncias. Na composição dos espaços lúdicos com mosaicos, caixas de papelão, tapetes, música, varal de poesia, discos de vinil, letras de músicas, luzes, fotografias, vídeos, relaxamento, teatro, permitir-se viajar nas asas da imaginação e cantar, dançar. Assim podemos enumerar as constâncias percebidas pelas escolhas dos acadêmicos nas temáticas desenvolvidas:

- Música
- Desenho/pintura/modelagem/colagem
- Poesia
- Artefatos de brincar/Artesanato
- Fotografia /Vídeo

- Teatro/Jogos/dramatizações
- Exposições de arte
- Relaxamento e respiração
- Contar histórias/recitar
- Cirandas

Convivência e singularidades na comunicabilidade de si

“Na ética da vida afirmada” (BERKENBROCK-ROSITO, 2010, p.5) a colaboração dos pares, assume a função de criar parâmetros de regimento da vida coletiva, pois na raiz do desejo de acertar aos olhos dos outros, assume-se uma postura crítica de aderência ao trabalho. Nos depoimentos recebidos no final das edições, percebemos o grau de envolvimento dos acadêmicos quando nos dizem:

As pessoas que participaram demonstraram interesse e testemunharam necessidades de constância disso em suas vidas. O que nos deixou satisfeitas, enquanto projeto desenvolvido, pois podemos alcançar nossos objetivos [...] este grupo participou de três edições, podemos avaliar de maneira positiva para construção de nossas identidades profissionais. Isso porque é um momento de convivência e aprendizagens diversas. Não só com um olhar participativo, mas também como integrante de um projeto, podemos, enquanto grupo discutir, pensar e repensar teorias que foram pesquisadas no decorrer das disciplinas. Isso é avaliado por todas nós como significação profissional enquanto futuras educadoras (S., P., K., I. e L.).

Sempre ouvia falar do mobilizarte [...] ouvia comentários dos colegas acadêmicos que sempre elogiavam e isso revela o resultado do projeto e sua quarta edição é fruto da qualidade e alcance dos objetivos propostos. A arte faz parte de todos os setores e nós acadêmicos, futuros professores, reconhecemos a sua importância para o desenvolvimento e também como parte da multiculturalidade (J.).

Nóvoa (2011) considera que o trabalho escolar possui duas finalidades: transmissão e apropriação dos conhecimentos/cultura e compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto. Lugares de formação podem/devem reforçar a presença pública dos professores. Comunicar com a sociedade é responder perante a sociedade.

É nesta via da comunicação como desafio do fazer profissional, que se utiliza de espaços públicos para expor-se, na criação e escuta dos parceiros de trabalho, que inscrevo o campo de conhecimentos do Mobilizar-te. “Fronteiras e cruzamentos/o futuro passa pela convergência entre várias disciplinas, pela interligação entre áreas distintas, pela fertilização mútua entre grupos científicos. São necessários ambientes que as universidades podem propiciar (pela sua diversidade)” (NÓVOA, 2011, p. 10). Nessa direção convergem os depoimentos:

A criatividade de pessoas que até não se interessavam pelo assunto, se envolveram. As poesias, as pessoas revelaram-se artistas, recitando poesias, cantando e, claro, a arte da pintura em que pessoas não sabiam e aprenderam e fizeram coisas incríveis (A4). Eu achei uma das melhores experiências na faculdade, pois pude interagir em diversas áreas (A5).

A arte está presente no cotidiano da vida humana (A6) Aprendi muito com as trocas de experiências, me envolvi muito nas atividades propostas (A7). Através da arte/movimento as possibilidades se ampliam, criam-se novas perspectivas (A8).

Considero que foi muito importante e relevante para nossa ou mesmo minha formação (A9). Este trabalho nos faz sentir motivados e totalmente envolvidos com os trabalhos (A10). Foi algo novo e diferente (A11)¹⁶⁸.

Além desses comentários destacaram-se os elogios aos grupos de teatro e sensibilização, pois ofereceram atividades inéditas, salientadas por alguns pelo *fascínio* que despertaram; sobre o evento em geral outros afirmaram a importância em trazer *a cultura do inusitado, espaço que busca chocar a realidade que de certa forma é muito estática na vida das pessoas* (A12).

Reverendo as práticas já vividas nesse período de cinco edições do Mobilizar-te, penso que as palavras de Farina (2008, p. 3), em relação ao corpo: de que “vemos a economia de mercado apropriar-se dele e refundá-lo como corpo de consumo de sua própria experiência”, invocam novos estudos, correlações com a presença corporal, numa tentativa de não sacralização de “outros cadáveres entre eles, o corpo”, produzidos e tirados de seu endereço próprio.

Referências:

- ARAGON, Sandra Maria Cristino Nogueira de Aguiar. 2003. Cultura Material: a emoção e o prazer de criar, sentir e entender os objetos. In: Pierre Bourdieu. O autor do século. Cultura Vozes, n. 4. ano 97, volume 97. pp. 62-69.
- BACHELARD, Gaston. 1978. A poética do espaço. São Paulo: Abril Cultural. p.181- 354. (Coleção Os Pensadores)
- BAUMAN, Zygmunt. 2009. A arte da vida. Rio de Janeiro: Zahar Ed.
- BERKENBROC-ROSITO, Margaréte May. 2010. O Regime da esteticidade em Freire. Para uma Pedagogia imaginal na arte da História tecida em retalhos. Debates em educação. Maceió, vol. 2, n. 3 Jan/jun.
- CHAIGAR, Vânia A. M. 2008. Com quantos Nós se faz um ReDE? Um estudo sobre formação de professores/as no chão de Escolas Públicas pelotenses. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio do Sinos: São Leopoldo,
- CUNHA, Maria Isabel da (Org.) 2010. Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores; Brasília, DF: CAPES: CNPQ.
- DIMENSTEIN, Gilberto. 2006. O mistério das bolas de gude. Histórias de humanos quase invisíveis. Campinas, SP: Papyrus.
- DORNELES, Malvina do Amaral. Disposições ético-estético-afetivas e desafios teórico-metodológicos na pesquisa em educação.
<www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/semalvinadorneles.docsimilares> Poços de Caldas, 2003. Acesso: 08/09/2012.
- FARINA, Cynthia. 2008. Formação estética e estética da formação. In: Fritzen, Celdon e Moreira, Janine. (orgs.). Educação e arte. As linguagens artísticas na formação humana. Campinas: Papyrus. pp. 95-107.

¹⁶⁸ Foram entregues fichas de avaliação do Mobilizar-te para todos acadêmicos participantes, alguns assinaram outros não, assim lê-se A1, A2, A3... como Acadêmicos e suas opiniões.

- FREIRE, Paulo. 1997. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra,. (Coleção Leitura)
- FREITAS, Ana Lúcia. 1999. *A conscientização como princípio pedagógico na formação de professores: o registro de uma experiência do inédito viável na prefeitura de Porto Alegre*. Porto Alegre, Faculdade de Educação. PUC/RS, Julho, (Dissertação de Mestrado em Educação)
- GOODSON, Ivor F. 1995. *Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional*. In: NÓVOA, A.(Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto editora.
- GRUNDY, Shirley. 1993. *Mas alla de la profesionalidad*. In: CARR, Wilfred (Org.). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Díada Editora S.L, p. 65-85.
- JOSSO, Marie-Christine. 2010. *Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação*. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, EDUFRN; São Paulo, PAULUS. pp 59-79.
- KRAMER, Sônia. 2001. *Linguagem e História*. In: FRIGOTTO, CIAVATTA (orgs.) *Teoria e educação no labirinto do Capital*. Petrópolis: Vozes.
- LARROSA, Jorge. 2001. *Pedagogia Profana. Danças, piroetas e mascaradas*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- LARROSA, Jorge. 2002. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/ Fev/ Mar./ Abr., n. 19.
- MACEDO, Roberto Sidney. 2010. *Compreender/mediar a formação. O fundante da educação*. Brasília: Líber Livro Editora.
- MACEDO, Roberto Sidney. 2006. *A aula como atos de sujeitos do currículo e acontecimento multirreferencial*. In: *Anais XIII Endipe*, Recife.
- MARTINS, Denise Aquino Alves; CHAIGAR, Vânia Alves Martins; REDIN, Marita Martins. 2006. *Bordados e bordadeiras... histórias de vida e vida das histórias no artesanato da docência e da formação de professores no sul do Brasil*. II Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica, Salvador(Anais).
- MATURANA, Humberto. 1999. *A ontologia da Realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (orgs.). 2010. *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, EDUFRN; São Paulo, PAULUS.
- NÓVOA, Antônio; GANDIN, Luís Armando; ICLE, Gilberto; FARENZENA, Nalú; RICKES, Simone Moschen. 2011. *Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e Imaginativo: uma entrevista com Antônio Nóvoa*. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 36, n.2, p. 533-543. Maio\ago. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/Edu_realidade> Acesso: 05/09/2012.
- NÓVOA, António. 2009. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

- PEREIRA, Marcos. 2009. Contribuições ao debate sobre a relação entre a estética e a educação na nova sociabilidade. 32. Edição especial da Anped, disponível em:
<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/sessao_especial> Acesso em: 02/09/2011.
- SOARES, Maria da Conceição Silva. 2010. Sabedoria e ética para “salvar a própria pele”. Educação e Sociedade. vol. 31, n. 110, p. 57-71.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. 1996. Um discurso sobre as ciências. 8. ed. Porto: Edições Afrontamento.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. 2001. A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência. 3. ed. São Paulo: Cortez, (volume1.)
- TAFFAREL, Celi Neuza Zulke. 1985. Criatividade nas aulas de educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- VICTORINO FILHO, Aldo. 2007. Pesquisar o cotidiano é criar metodologias. Educação & Sociedade [online]. vol. 28, n. 98, pp. 97-110.
- ZEICHNER, Kenneth M. 1993. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa.

Educação em saúde: Práticas Educativas e a formação do graduando de enfermagem

Arlete Rodrigues de Farias¹⁶⁹, Maria Alice Araújo Oliveira¹⁷⁰

Introdução

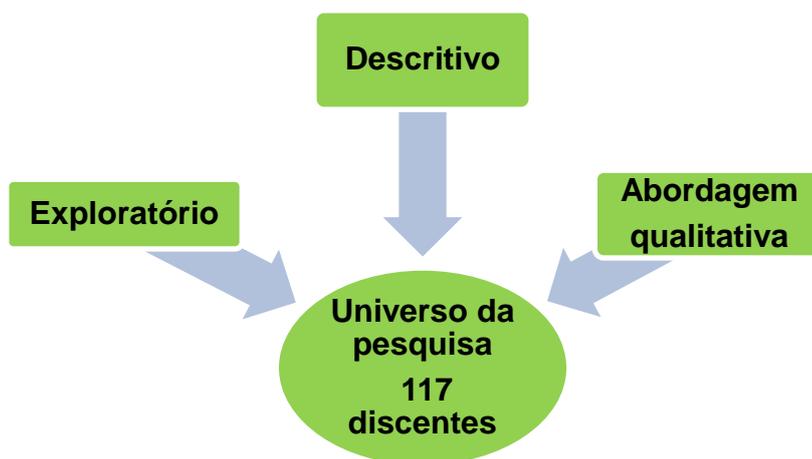
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 2010), propôs a reestruturação dos cursos de graduação, a extinção dos currículos mínimos e a adoção de diretrizes curriculares específicas para cada curso.

Atualmente, a Diretriz Curricular Nacional de 2001 para a graduação de enfermagem (Brasil, 2001), recomenda que o profissional enfermeiro possua formação generalista, humanista e reflexiva e que atendam as demandas atuais do Sistema Único de Saúde (SUS).

A partir da implantação em 1994 da Estratégia de Saúde da Família, a atenção primária ou atenção básica como é denominada no Brasil, se destaca como campo de atuação da equipe de saúde, mais especificamente do enfermeiro na perspectiva de se trabalhar a promoção e prevenção de forma mais efetiva.

Considerando a importância da educação em saúde para a prática do profissional enfermeiro, o presente estudo teve por objetivo : analisar as ações educativas realizadas pelos estudantes de graduação de enfermagem no âmbito da atenção básica em saúde.

Material e métodos



A captação dos dados empíricos ocorreu através de questionários estruturados em roteiros de perguntas fechadas e abertas.

¹⁶⁹ Enfermeira, mestranda do Mestrado Profissional Ensino na Saúde da Universidade Federal de Alagoas, docente da Faculdade Cesmac do Sertão/ FEJAL. arleterfarias@gmail.com

¹⁷⁰ Nutricionista, doutorado em Nutrição, docente da Universidade Federal de Alagoas. alicemcz@superig.com.br

O estudo foi aprovado através do protocolo nº 1393/12, pelo Comitê de Ética em Pesquisa e Ensino do Centro Universitário Cesmac (COEPE).

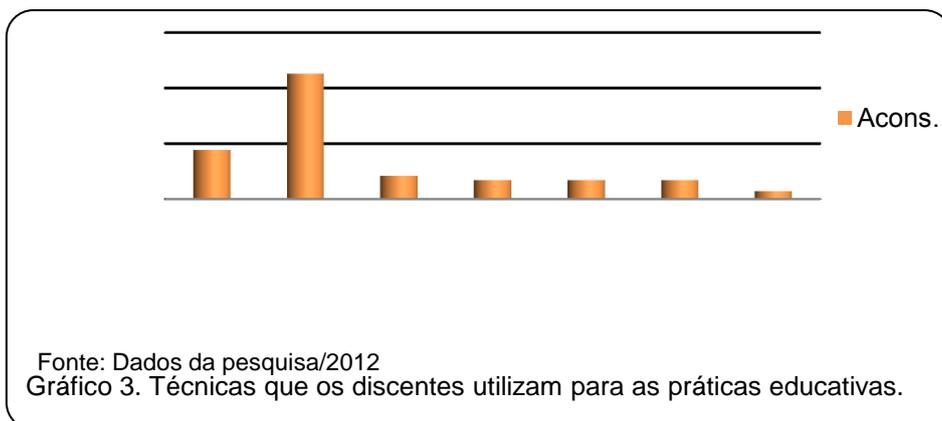
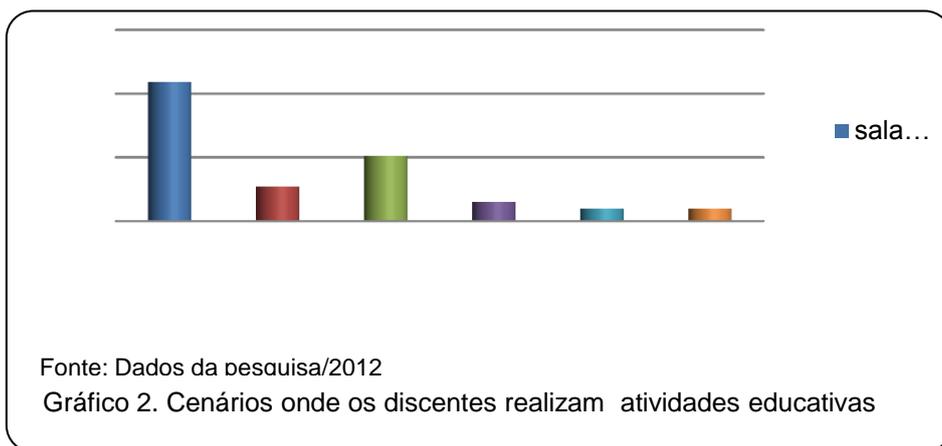
Resultados e discussão

O grupo estudado foi composto por 90.6% por mulheres. A distribuição dos alunos por período seguiu da seguinte forma: 44 alunos do 4º período (37.6%) ; 42 (35.9%) do 6º período e 31 (26.5%), num total de 117 alunos.

Os resultados parciais indicaram que os cenários para práticas educativas na Atenção básica de saúde em que os discentes realizaram atividades mais frequentemente foram a sala de espera (49%), escola (23%) e consultório (12.1%). As técnicas utilizadas com maior frequência foram: as palestras (48%) e o aconselhamento individual (18.6%).

Evidenciando uma concepção conservadora na execução das atividades educativas em saúde, não diversificando os cenários e privilegiando técnicas tradicionais.

Neste modelo, a transmissão do conhecimento é singular, sendo o educador o detentor do saber e o educando um depósito a ser preenchido pelo educador (Figueiredo *et al*, 2010).



O estudo demonstrou que a formação dos enfermeiros ainda está pautada em metodologias tradicionais, sob forte influência biomédica.

Faz-se necessário olhar com mais atenção as práticas educativas realizadas pelos discentes, identificando as fragilidades e promovendo um conhecimento pautado nos saberes da comunidade através de práticas pedagógicas participativas e dialogadas rompendo com o modelo vigente.

Referências

Brasil. LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

Brasil. Resolução CNE/CES Nº 3, de 07 de novembro de 2001. Retirado em: 05 de novembro, 2012 de: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>.

Figueiredo Maria Fernanda S, Rodrigues-Neto João F, Leite Máisa Tavares S (2010). Modelos Aplicados às Atividades de Educação em Saúde. Rev Bras Enferm, Brasília, jan-fev; 63(1): 117-21.

Deise Rateke¹⁷¹

Resumo

O presente estudo é uma proposta de pesquisa acerca do trabalho e da formação de professores na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Ela surge do interesse em desenvolver referenciais político-pedagógicos para a Educação Profissional e discutir criticamente a origem e os rumos da formação de professores dessa modalidade. A produção de conhecimento, desenvolvida no Brasil, sobre a trajetória de formação de professores para a EPT aponta para a descontinuidade das propostas e ações. Essas pesquisas revelam que, apesar do investimento e ampliação da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, escassa é a política de formação de professores dessa modalidade, pois não se tem conhecimento de propostas e/ou programas de formação efetivos para esses professores. Esse panorama, sinteticamente, traduz a ausência de um projeto pedagógico referência na EPT, já que pouco se conhece e se produz nessa modalidade, principalmente sobre o campo didático-pedagógico. Essa realidade justifica-se, entre outros fatores, pela tradição e predomínio do tecnicismo na área; pela forte cisão entre teoria e prática pedagógica e pela histórica desarticulação entre conhecimentos pedagógicos e conhecimentos específicos da área técnica e tecnológica. Reforçando esse panorama, na década de 90, a Reforma da Educação Profissional, via Decreto N° 2.208/97 (Brasil, 1997), consolidou, sob o amparo de ideais neoliberais, a dicotomia entre formação geral (ensino médio) e formação profissional e sua “vinculação à pedagogia das competências apropriada pelo pragmatismo da lógica do mercado” (CIAVATTA, 2008, p.52), assim como, o não reconhecimento do saber pedagógico e específico para o exercício da docência. Como perspectiva teórico-metodológica a opção é pelo materialismo histórico-dialético no “horizonte posto por Marx, como uma concepção ontológica e de realidade, método de análise e práxis” (FRIGOTTO, 2012, p.26). Isso significa dizer que essa investigação pretende contribuir para a discussão da formação de professores para a EPT como projeto emancipatório para a classe trabalhadora, considerando a primazia dos determinantes históricos e sociais para a humanização do homem. Na busca por compreender os aspectos da formação e do fazer docente, num espaço onde a formação tem sido inexistente e/ou insuficiente, propõe-se, como problemática central da pesquisa, investigar como desenvolver uma proposta de formação de professores da EPT, de forma que lhes proporcione referencial ético-político e pedagógico para a compreensão do seu fazer como uma prática social transformadora. Pretende-se desenvolver tal investigação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina-Campus Florianópolis. O caminho metodológico proposto, além do levantamento e análise bibliográfica e documental, é a entrevista de cunho qualitativo com os professores e demais profissionais da instituição, procurando conhecer o trabalho pedagógico realizado. Nesse sentido, a perspectiva dessa pesquisa é discutir, criticamente, as propostas de formação de professores da EPT que naturalizam a violência destrutiva do capitalismo e refletir como evidenciar elementos da formação e da ação docente que visem à educação transformadora, humanística e emancipadora.

¹⁷¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC

Palavras-chave: formação de professores na EPT, educação emancipadora, saber didático-pedagógico na EPT, materialismo histórico-dialético.

Justificativa da Investigação e Problemática de Pesquisa

Este texto é uma proposta de pesquisa acerca do trabalho e da formação de professores na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Esta investigação surge do interesse em desenvolver referenciais político-pedagógicos para a Educação Profissional¹⁷² (EP) e discutir criticamente a origem e os rumos da formação de professores dessa modalidade.

A produção de conhecimento, desenvolvida no Brasil, sobre a trajetória de formação de professores para a EPT aponta para a descontinuidade das propostas e ações. Alguns desses estudos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; MACHADO, 2008) revelam que, apesar do investimento e ampliação da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a política de formação de professores dessa modalidade é controversa, pois não se tem conhecimento de propostas e/ou programas de formação efetivos para esses professores. Oliveira (2010) destaca a falta de diretrizes sobre a formação docente, para a atuação na Educação Profissional, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹⁷³ (LDB) atual, e nos últimos Decretos e Pareceres pertinentes ao tema.

Esse panorama, sinteticamente, traduz a ausência de um projeto pedagógico referência na EPT: pouco se conhece e se produz nessa modalidade, principalmente sobre o campo didático-pedagógico. Realidade essa justificada pela tradição e predomínio do tecnicismo na área; pela forte cisão entre teoria e prática pedagógica e pela histórica desarticulação entre conhecimentos pedagógicos e conhecimentos específicos das áreas técnica e tecnológica. Reforçando esse panorama, na década de 90, a Reforma da Educação Profissional, via Decreto N° 2.208/97 (BRASIL, 1997a), consolidou, sob o amparo de ideais neoliberais, a dicotomia entre formação geral (ensino médio) e formação profissional, bem como, sua “vinculação à pedagogia das competências apropriada pelo pragmatismo da lógica do mercado” (CIAVATTA, 2008, p. 52), além do não reconhecimento do saber pedagógico e específico para o exercício da docência. Estabelece o artigo 9° desse Decreto, que as disciplinas do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica (BRASIL, 1997a).

Por sua vez, Oliveira (2010, p. 460) destaca que o Decreto N° 5.154/04 (BRASIL, 2004), que revogou o Decreto N° 2.208/97 (BRASIL, 1997a), também não menciona a questão do professor para a Educação Profissional, o que ampara a “interpretação de que o docente da área não carece de formação própria”.

A atual política de expansão, interiorização e democratização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que cria no âmbito do Ministério da Educação os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia¹⁷⁴ (IF), fortaleceu a possibilidade de ofertas de cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica (MACHADO, 2011). Alguns Institutos Federais e Universidades

¹⁷²Engloba cursos de qualificação (formação inicial e continuada de trabalhadores), cursos de educação profissional técnica de nível médio e cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (PENA, 2011).

¹⁷³Lei N° 9.394/96 (BRASIL, 1996).

¹⁷⁴Lei N° 11.892/08 (BRASIL, 2008).

Tecnológicas¹⁷⁵ possuem propostas de formação de professores específicas para a EPT; com vistas à formação e ao fomento da pós-graduação e de pesquisas. Desenha-se assim, dentro da própria Rede Federal, a intenção de conhecer sobre o trabalho pedagógico realizado e iniciar a produção de conhecimento específico para a área. Contudo, pela trajetória da EPT – muito demarcada no saber-fazer e sob influência direta do mercado na formação do trabalhador –, torna-se fundamental o estudo da realidade existente, sobretudo, a compreensão da realidade em que o professor, enquanto agente ativo na promoção de educação dessa modalidade, está inserido. Soares (2007, p. 01) aponta a importância de reconhecer a complexa relação existente entre “as orientações e políticas praticadas na área da formação/qualificação dos professores e a formação/qualificação dos trabalhadores na sociedade capitalista de modo geral”.

Afirma Machado (2011) que a formação de professores é decisiva para a qualidade social, a concretude e a eficiência dessa atual política. No entanto, é necessário compreender como os professores têm observado essa expansão e as novas demandas do seu trabalho, pois problematizar e interrogar o “mundo” também é papel intrínseco da atividade docente transformadora. Para Oliveira (2010), essa ampliação da autonomia dos Institutos Federais para ofertar cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica para os professores, não apenas da educação profissional, mas também para atender os professores que irão atuar na educação básica, pressupõe a necessidade de aprofundar o conhecimento das características da formação de professores para essa modalidade.

Apesar de encontrarmos elementos de diversidade na trajetória profissional dos professores da EPT e de existir uma parcela desses professores com licenciatura em diversas áreas de conhecimento, de modo geral, sobre os saberes e práticas, destaca-se que a maioria tem sua formação predominantemente técnico-científica. Pena (2011, p. 110) observa que além de não existir requisitos legais de formação para atuar como docente nessa modalidade de ensino, ainda predomina, nesse campo, a crença na racionalidade técnica, em que “para ser bom professor, basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar”. Muitos professores, portanto, iniciam na Rede de Educação Profissional sem direcionamento para a atuação docente, com pouca discussão ou nenhum conhecimento sobre educação. Nesse sentido, Santos e Furtado (2011, p. 69) explicam que a EPT, em nosso país (Brasil), em quase 100 anos (referência a 1909 – criação das Escolas de Aprendizes Artífices), encontra-se marcada pela forte ação de professores “leigos”, no sentido de que sua formação não é suficiente para a tarefa que realizam, isto é, a preocupação única com o aspecto técnico se sobrepõe ao aspecto pedagógico.

Nesse contexto, destaca-se a dificuldade didática encontrada por grande parte desses professores que atuam na educação profissional em função da carência de formação pedagógica inicial e continuada e por uma prática tão demarcada pelo fazer, além de uma característica importante que torna complexa a tarefa e diferencia o trabalho docente da EPT: a atuação em diversos níveis e modalidades de ensino. Portanto, apesar das mudanças que solicitam novas demandas e posicionamentos dos professores em relação às suas práticas pedagógicas, e da ampliação da defesa de capacitação na perspectiva da formação humanística dos professores, não se “evidenciaram ainda políticas públicas incisivas e contínuas no sentido de qualificação docente para a educação profissional e tecnológica” (SANTOS; FURTADO, 2011, p. 61-62). Pena (2011) confirma a escassez de pesquisas sobre formação docente no campo da Educação Profissional, e indica a demanda por novas investigações sobre essa temática.

¹⁷⁵Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG e Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN são alguns exemplos.

Machado (2011) lembra que a ampliação da Educação Profissional fortaleceu a necessidade da formação de professores da EPT, não somente em face da atual política de expansão, mas também mediante várias metas de programas vinculados à Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica, como: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (TECNEP), EPT Indígena, EPT Quilombola, Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, Programa Mulheres Mil, EPT a Distância, etc. Esses programas desafiam a construção de um eixo estrutural para os cursos de formação e a própria preparação dos professores da EPT, forçados a desenvolvê-los sem o tempo necessário para reflexão. Machado (2011) denuncia, também, o não atendimento por completo da LDB, que no seu artigo 62 prevê a formação mínima do profissional da educação básica: “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (BRASIL, 1996).

A falta de investimentos e propostas de formação inicial e contínua de professores, a não compreensão crítica de quais são as especificidades da EPT e a quais demandas ela deve responder, o não atendimento total da legislação, o desafio da integração dos conhecimentos, assim como, a compreensão de que o conhecimento pedagógico dos professores da EPT é construído preponderantemente na experiência prática, crendo como afirma Machado (2011, p. 691) “que a constituição da docência se dará pelo autodidatismo”, reforçam a importância da produção de conhecimento sobre a EPT, bem como, do estudo da didática nessa modalidade. Destacam Laterman e Torriglia (2010, p. 03) que

ao discutirmos sobre as possibilidades dos avanços no conhecimento na área da didática, configurados pela teoria e a prática, reconhecemos que não é qualquer prática, nem qualquer teoria, que facilitam a composição dos referidos avanços. Ao contrário, em ciências da educação, a postura ideológica e a concepção política são inerentes à direção para onde se pretende que o conhecimento avance, se aprofunde e se torne mais abrangente.

Nesse sentido, também reconhecem as autoras que “se há conhecimento no trabalho pedagógico cotidiano, é necessário um trabalho intelectual para sistematizá-lo, para além da reflexão presente na ação cotidiana” (LATERMAN; TORRIGLIA, 2010, p. 06). Moraes (2009, p. 337) argumenta a importância do conhecimento da realidade, “no sentido de que permite escolhas mais adequadas das ações a serem realizadas no cotidiano, pois somente com o conhecimento dos mecanismos, dos nexos causais, é possível a efetivação da finalidade”. E ainda afirma que “nesse emaranhado de mediações, a descoberta e a correta compreensão das estruturas do mundo são condição básica para a práxis transformadora” (MORAES, 2009, p. 338).

Para Pereira e Peixoto (2009, p. 01), a temática formação de professores permanece sendo uma problemática, especialmente pelos limites de algumas abordagens que não têm analisado esse fenômeno, numa “visão de totalidade histórica”. A totalidade nos ajuda a revelar que “o projeto societário burguês não é o único e nem atende aos interesses e necessidades da classe trabalhadora” (PEREIRA; PEIXOTO, 2009, p. 02). Nesse sentido, é fundamental avaliar, criticamente, as propostas de formação de professores da EPT que naturalizam a violência destrutiva do capitalismo (FRIGOTTO, 2013), e refletir sobre como evidenciar

elementos da formação e da ação docente que visem à educação transformadora, humanística e emancipadora.

A partir dos argumentos até então elaborados, preocupa-nos a oferta para o aluno trabalhador, de uma educação profissional que não reforce o modelo de educação mercadológica que atende exclusivamente ao consumo predatório da força de trabalho. Segundo Kuenzer (2008), muitas mudanças ocorreram com relação ao mundo do trabalho nos últimos anos e isso, de fato, configura um desafio e um lugar especial para a educação profissional e para a formação de professores dessa modalidade, isto é,

na transição do paradigma taylorista/fordista de organização e gestão do trabalho para os novos paradigmas, tendo em vista as novas demandas de acumulação que deram origem a um novo regime fundado na flexibilização, configura-se uma nova concepção de educação profissional que, por consequência, traz novas demandas de formação de professores (KUENZER, 2008, p. 20).

A variedade de programas e projetos ditos inovadores, mas com objetivos contraditórios pela qual a EPT, atualmente, tem sido chamada a desenvolver, gera interrogações sobre o 'projeto de educação' que ela oferece: a quem se destina e a quem serve a EPT? Portanto, problematizar sobre a especificidade da EPT e a especificidade do trabalho docente nessa modalidade despontam como fundamentais, tanto para atender as demandas que as mudanças no mundo do trabalho conferem à educação profissional, como aponta Kuenzer (2008), quanto constituir um projeto educacional para a EPT que vise à formação integral do ser humano.

A construção desse novo projeto educativo para a EPT não pode prescindir, portanto, de conhecer os vínculos entre trabalho e educação e tudo o que se tem produzido nesse campo de pesquisa, principalmente porque esses vínculos têm sido repensados face às várias transformações sociais. Nessa compreensão, o mundo do trabalho e suas interfaces com a educação embasam a reflexão pedagógica sobre a prática do professor e o seu desenvolvimento profissional, entre outros. Percebe-se, por exemplo, a impossibilidade de discutir a formação docente sem discutir as condições de trabalho do professor. Para Arroyo (2012, p. 143), o trabalho é um forte elemento para uma melhor compreensão da formação humana e tem estimulado nos professores, "iniciativas para introduzir as experiências de trabalho dos educandos na prática escolar, para fazer do trabalho um recurso didático no processo de ensino-aprendizagem, para repensar as políticas do ensino médio e profissionalizante ou de educação de jovens e adultos".

Por outro lado, no debate acerca do *trabalho como princípio educativo* emerge a discussão sobre a crise do trabalho assalariado (FRIGOTTO, 2012), cada vez mais desumanizado e precarizado, desvinculando, por consequência, o trabalho de sua dimensão ontológica. Sendo assim, afirma Tumolo (2011, p. 05) que, na sociabilidade capitalista, o trabalho "não pode ser considerado como produtor apenas de valores de uso e, por isso, não se pode escolher apenas sua dimensão de positividade, já que ele é unidade contraditória indivisível de positividade e negatividade". Esse referencial é essencial na análise sobre o trabalho docente e, por conseguinte, sobre a formação docente transformadora.

Na ordem direta dessas questões, tem-se a preocupação em não dirimir o saber pedagógico, em especial o saber didático, a apenas uma complementação da formação docente, como está presente na Resolução N° 02/1997 (BRASIL, 1997b). A didática pode contribuir para revelar a natureza e as necessidades próprias do trabalho docente; portanto, acredita-se que também é importante problematizar se há imprescindibilidade de

uma didática específica para a EPT e mais que isso, direcionar caminhos para ampliar e enriquecer o conceito sobre essa temática, buscando-a como elemento da profissão docente.

Dessa forma, na busca por compreender os aspectos da formação e do fazer docente num espaço onde a formação tem sido inexistente e/ou insuficiente, problematiza-se, como desenvolver uma proposta de formação que proporcione aos professores dessa modalidade referencial ético-político e pedagógico para a compreensão do seu fazer como uma prática social transformadora. Objetiva-se, assim definir princípios norteadores para o campo do ensino na EPT que fundamentem uma proposta de formação de professores para essa modalidade.

2. Metodologia e Referenciais Teóricos da Investigação:

Faz-se necessário destacar duas discussões importantes na pesquisa sobre a formação docente na Educação Profissional, o uso polissêmico e semântico do termo EPT (OLIVEIRA, 2010), e a precedência da perspectiva ontológica sobre a epistemológica nas pesquisas da área (SOARES, 2007).

Oliveira (2010) elucida a relação estabelecida entre Educação Profissional e Educação Tecnológica, presente na LDB e no Decreto N° 2.208/97 (BRASIL, 1997a), principalmente em torno dos objetivos do nível médio de ensino. Conforme a autora, a legislação reduziu o sentido de Educação Tecnológica a um único nível de ensino, o superior. Nesse sentido “a escola se afasta do objetivo de uma educação tecnológica que envolveria, entre outros aspectos, o compromisso com o domínio, por parte do trabalhador, das bases científicas, tecnológicas e sócio históricas que presidem os diferentes ramos da produção humana” (OLIVEIRA, 2010, p. 456).

Oliveira (2010) lembra, também, que na Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, é comum o uso da expressão formação de professores para a EPT, indicando formação docente nos níveis médio (técnico) e superior (cursos de tecnologia). A partir dessa compreensão, defende-se o uso do termo EPT, associado a uma perspectiva de educação profissional integrada a educação tecnológica em todos os níveis de ensino; a serviço da emancipação humana, da superação da dicotomia entre formação geral e específica e do “fortalecimento das relações entre cultura, trabalho, ciência, técnica e tecnologia” (OLIVEIRA, 2010, p. 457). Nesses termos, a tecnologia e a ciência estarão submetidas a uma “racionalidade ética” e não mais a favor do mercado e do fortalecimento dos indicadores econômicos (MOURA, 2008).

Outro horizonte determinante, conforme Soares (2007, p. 02), na compreensão das propostas de formação de professores é a concepção de trabalho docente onde “não basta discutir 'como' o professor deve ser formado ou 'como deve' realizar o seu trabalho, é preciso ir além e apreender 'o que é' a formação/qualificação dos docentes e suas implicações no contexto das relações capitalistas nos dias atuais”.

Fontana e Tumolo (2006) explicam a importância de considerar, na análise sobre o trabalho docente, a devida relação deste com o processo de produção capitalista. Para os autores, existem trabalhadores assalariados, incluindo os professores, que estabelecem ou não a relação de produção especificamente capitalista. E o professor, como trabalhador, quando inserido no processo de produção capitalista¹⁷⁶,

¹⁷⁶Segundo Fontana e Tumolo (2006, p. 10), da ótica do processo de produção de capital, ou seja, das relações sociais de produção o professor que trabalha numa empresa capitalista de ensino, “encontra sua identidade, enquanto classe, com “outros” trabalhadores proletários, e não com seus companheiros trabalhadores docentes vinculados a outras relações de produção que não a capitalista”.

independente das características do seu processo de trabalho, torna-se proletário. O professor “como proletário “deixa de ser professor”, “deixa de ser” categoria profissional de professores e “passa a ser” classe: classe proletária”. Essa compreensão de classe “reabre a discussão sobre o papel dos professores, não apenas como professores, mas sobretudo como classe, no processo de transformação revolucionária do capitalismo” (FONTANA; TUMOLO, 2006, p. 10-12).

Qualquer proposta de formação de professores deve ter as marcas do seu tempo. Nesse sentido, o trabalho docente, por sua própria natureza, passa por mudanças, já que “as rápidas transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico configurando a sociedade virtual e os meios de informação e comunicação incidem fortemente na escola” (ANASTASIOU; PIMENTA, 2002, p. 12). Apesar de considerar essas mudanças um desafio a ser enfrentado pelas políticas de governo, a escola também precisa enfrentá-las, para tornar-se efetivamente democrática. A EPT, em especial, tem esse compromisso, de educar para o desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, “sendo esta a condição implícita à realização da função social da escola a socialização/democratização do conhecimento elaborado/científico à maioria da população” (SOARES, 2006, p. 11). Todavia, as instituições de ensino, precisam reconhecer as diferenças de classe e as condições materiais de existência para não reproduzir mecanismos de uma *inclusão excludente*, como aponta Kuenzer (2008).

A atividade docente é marcada por determinantes históricos específicos. É importante reconhecer que hoje, também, tanto o trabalho docente, quanto a formação docente tem sofrido influência direta do capital e tem como desafio superar a contradição posta pelo capitalismo que de um lado afirma

a necessidade de se educar o trabalhador para que ele possa possuir as qualificações necessárias exigidas pelo processo produtivo, e, por outro, a constante tentativa de impedir que o trabalhador venha a dominar o conhecimento em níveis que dificultem sua exploração, uma figuração de mundo ou uma ontologia que tenha como pressuposto a ideia de que o mais importante a ser adquirido não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo, ajusta-se como uma luva a esta sociabilidade (STEMMER; TORRIGLIA, 2012, p. 06).

A formação do professor da EPT que se caracterize pelo caráter emancipatório, não pode prescindir de considerar que no modo de produção capitalista, “o trabalho e a educação não podem ser alienados” (PEREIRA; PEIXOTO, 2009, p. 12). Segundo Soares (2006, p. 13), “ao se fragilizar a formação de professores que atuam na escola pública, se fragiliza, em última instância, a formação/educação dos trabalhadores de modo geral, e se colabora para a manutenção da ordem estabelecida”. Nessa corrente de pensamento; Kuenzer (2012, p. 04-05) destaca que se o trabalho pedagógico não for fundamentado nas categorias de uma educação

que tenha como finalidade a superação da contradição entre capital e trabalho, pode simplesmente corresponder à substituição do trabalhador especializado do taylorismo/fordismo pelo trabalhador multitarefa, e nem sempre criativo e autônomo, mas simples tarefeiro em ações esvaziadas de conhecimento técnico e de compromisso político com a transformação, formal e realmente subsumido pelo capital, tal como no toyotismo.

Porém, de acordo com Lima (2010, p. 04), os processos alienantes são inerentes às relações de produção e não aos sujeitos individualmente:

no trabalho humano está, ou deveria estar, algo que define a ação do homem sobre o mundo como atividade mediadora de sua humanização: a consciência e a intencionalidade. Assim, o educador que estabelece uma

relação consciente com o conhecimento e com sua prática pedagógica, pode superar a tensão entre valor de uso e valor de troca, na medida em que prevalece em sua ação o caráter ontológico do trabalho e da educação, tendo no seu trabalho a condição de educabilidade, e, portanto, de humanização do homem.

Com base nessa compreensão, acredita-se que os professores devem conhecer a realidade para nela intervirem conscientemente; conhecer a realidade circunscrita pelo modelo capitalista e sublinhar o caráter positivo das consequências da teoria que pode contribuir para a construção de uma contra hegemonia (MORAES, 2009). Stemmer e Torriglia (2012, p. 05) lembram que a educação tem na teoria que a embasa, “os princípios fundamentais que orientam o conhecimento e a compreensão dos fenômenos educacionais”. Contudo, ressaltam a predominância de um relativismo ontológico nas ciências da educação que tem desqualificado as práticas educacionais emancipatórias e tem feito o fazer docente limitado ao estritamente cotidiano e ao pragmático. Corre-se o risco, conforme Soares (2006, p. 09), de “limitar a prática pedagógica aos estreitos limites do cotidiano imediato dos alunos, restringindo a possibilidade de sua elevação cultural”.

Diz Duayer (2006, p. 130): toda práxis social tem por pressuposto uma ontologia. “É a ontologia que sustenta o sistema de crenças neoliberal ou as coordenadas ideológicas hegemônicas”. Para o autor, “a crítica teórica e prática dessa ontologia, só pode ser efetiva com base na reconstrução de uma ontologia realista, uma ontologia crítica, que, restituindo o papel da subjetividade na vida social, abre a história para os sujeitos”.

Nessa procura pela aproximação mais adequada do real, Soares (2007, p. 10), com base em Lukács (1979), auxilia-nos a compreender que sempre há uma “ontologia implícita tanto na concepção de uma prática imediatista (a ontologia empirista) quanto na práxis (a ontologia do ser social)”. No entanto, a ontologia empírica reduz o conhecimento do sujeito sobre o mundo ao nível da experiência sensível, imediata e cotidiana, o que dificulta a “possibilidade de um conhecimento objetivo do mundo e, portanto, de ação consciente do sujeito sobre o mundo” (SOARES, 2007, p. 12). Dessa forma, a formação didático-pedagógica do professor da EPT, tendo como base a ontologia crítica (ontologia do ser social), supõe, como salientam Stemmer e Torriglia (2012, p. 07), a formação de “sujeitos conscientes de que um modelo educacional a serviço da continuidade adaptativa significa ficar a meio caminho no exercício de sua função precípua”, já que reconhecem o duplo papel de aculturação e transformação da educação. Mas, para que esta transformação se torne efetiva é preciso admitir que “conhecer objetivamente, seja o mundo natural seja o social, é pressuposto incontornável da prática bem sucedida” (DUAYER, 2010 apud STEMMER; TORRIGLIA, 2012, p. 07).

Destaca-se que este texto é fruto de uma proposta de investigação sobre o trabalho e a formação docente dos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – Campus Florianópolis. O Campus Florianópolis possui uma trajetória de mais de cem anos, é hoje o maior e mais antigo Campus do Estado Catarinense. Atualmente, o Campus Florianópolis possui em torno de 4.760 alunos em cursos presenciais, totalizando 227 turmas, e conta com 340 docentes atuando numa estrutura composta por seis departamentos acadêmicos¹⁷⁷. A oferta de cursos é ampla, compreendendo, inclusive, distintos níveis e modalidades de ensino. Institucionalmente, um dos grandes desafios desse Campus, refere-se à construção e implementação de um programa de formação docente, que propicie sistematicamente formação em serviço e formação inicial para os professores que ingressam na instituição, levando-se em consideração a formação do trabalhador cidadão.

¹⁷⁷Dados obtidos na Dissertação de Mestrado de Coelho (2012), referentes a fevereiro de 2012.

A perspectiva teórica que se pretende desenvolver na investigação é o materialismo histórico-dialético no “horizonte posto por Marx, como uma concepção ontológica e de realidade, método de análise e práxis” (FRIGOTTO, 2012, p. 26). Isso significa dizer que essa investigação pretende contribuir para a discussão da formação de professores para a EPT como projeto emancipatório para a classe trabalhadora, considerando a primazia dos determinantes históricos e sociais para a humanização do homem. De acordo com Freitas (2011, p. 01), o materialismo histórico-dialético é um método eficaz, capaz de contextualizar cientificamente a realidade, partindo da análise concreta da sociedade capitalista, para ele,

reconhecer as contradições e as transformações que não cessam de acontecer em tudo e principalmente na sociedade não significa a não existência da verdade, mas a relatividade não relativista da mesma. A verdade tem lado, tem classe e a depender do interesse desta ou daquela classe a mesma pode vir à tona ou ficar adormecida.

Segundo Freitas (2011, p. 06), “falar em materialismo histórico-dialético, necessariamente implica compreender a identificação desta maneira de interpretar o mundo com a necessidade e possibilidade de transformação do mundo”. A escolha teórica não é, portanto, neutra no materialismo histórico-dialético, trata-se de refletir sobre a realidade para modificá-la.

Objetivando não secundarizar a importância da materialidade em que se “produz a existência e se reproduzem os seres humanos” (ARROYO, 2012, p. 165), mas incorporando a dimensão dos sujeitos, o caminho metodológico proposto, além do levantamento e da análise bibliográfica e documental, dar-se-á por entrevista de cunho qualitativo com os professores e outros profissionais vinculados ao trabalho e à formação do docente na instituição. Pretende-se, também, acompanhar, visando dar subsídios para essa pesquisa, uma proposta de Pós-Graduação *Latu Sensu* em EPT em desenvolvimento no IFSC-Campus Florianópolis, com início de oferta de curso previsto para o ano de 2014.

Referências

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; PIMENTA, Selma Garrido. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.
- ARROYO, Miguel G. Educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e Crise do Trabalho*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.
- BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2o do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei Federal n. 9.394, 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 18 abr. 1997a. Seção 1.
- BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2o do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e da outras providencias. *Diário oficial da União*. Brasília, DF, 26 jul. 2004. Seção 1.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1.

- BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e da outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 30 dez. 2008.
- BRASIL. CNE/CEB. *Resolução n. 02, de junho de 1997*. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em Nível Médio. Brasília, DF, 1997b.
- CHRISTOPHONE, Micheline. *A legislação sobre a Educação Tecnológica, no quadro da Educação Profissional brasileira*. IETS, Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade. Jan. 2005. Retirado em fevereiro 01, 2013 de http://www.iets.org.br/biblioteca/A_legislacao_sobre_a_educacao_tecnologica.pdf.
- CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.). *Ensino médio integrado: Concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. A formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectiva histórica e desafios. In: INEP. *Formação de professores para educação profissional e tecnológica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Coleção Educação Superior em Debate, v. 8.
- COELHO, Juçara Eller. *A Desvinculação dos ensinos médio e técnico na escola Técnica Federal de Santa Catarina: Unidade Florianópolis – a partir do decreto N° 2.208/97 (1997-2004)*. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, 2012.
- DUAYER, Mario. Anti-realismo e absolutas crenças relativas. *Revista Margem Esquerda: Ensaios marxistas*, São Paulo, Editora Boitempo, n. 8, p. 109-130, nov. de 2006.
- FONTANA, Klater Bez; TUMOLO, Paulo Sérgio. *Trabalho docente e capitalismo: Um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990*. Comunicação apresentada no Seminário da reestruturação regulatória educacional e trabalho docente, 06 e 07 de nov. de 2006, UERJ, Rio de Janeiro, RJ.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *O método científico e a luta de classes: A questão da verdade na perspectiva do positivismo e do materialismo histórico-dialético*. Comunicação apresentada no encontro brasileiro de educação e marxismo. *Marxismo, educação e emancipação humana*. 5. abr. 2011, Florianópolis, SC.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: _____ (Org.). *Educação e Crise do Trabalho*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.
- _____. *Educação Integral dos trabalhadores: Interfaces com a educação de jovens e adultos e a formação profissional*. Retirado em fevereiro 01, 2013 de <http://www.ifc-riodosul.edu.br/secao/capacitacao/artigos/palestra%20sobral.pdf>.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controverso. *Educação & Sociedade* v. 26, Campinas, SP, n. 92, out. 2005.

- KUENZER, Acácia Zeneida. Palestra. In: INEP. *Formação de professores para a educação profissional e tecnológica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Coleção Educação Superior em Debate, v. 8.
- _____. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e Crise do Trabalho*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.
- LATERMAN, Ilana; TORRIGLIA, Patrícia Laura. *A inovação pedagógica e o conhecimento científico*. 2010. Retirado em julho 08, 2012 de [http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PD GT04-6786--Int.pdf](http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PD%20GT04-6786--Int.pdf) .
- LIMA, Eliane da Costa. *Trabalho docente e capitalismo: Alguns apontamentos*. ANPED Sul. Pôster, 2010. Retirado em janeiro 25, 2013 de http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_e_Trabalho/Trabalho.
- LUKÁCS, Gyorgy. Questões metodológicas preliminares: In: LUKÁCS, Gyorgy. *Ontologia do ser social: Os princípios fundamentais de Marx*. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1979.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: INEP. *Formação de professores para educação profissional e tecnológica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Coleção Educação Superior em Debate, v. 8.
- _____. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul./set. 2011. Retirado em fevereiro 01, 2013 de <http://www.cedes.unicamp.br>.
- MORAES, Maria Célia Marcondes de. A teoria tem consequências: Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, mai./ago. 2009.
- MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília: MEC, SETEC, v.1, n.1. 2008.
- OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A formação de professores para a educação profissional. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (Org.). *Convergências e Tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. Formação docente e aprendizagem da docência: um olhar sobre a educação profissional. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 98-118, jan./jun. 2011.
- PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. *A formação e o trabalho de professores: Espaço da luta de classes*. 2009. Retirado em agosto 11, 2012 de <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT09-5853--Int.pdf>.
- SANTOS, Sônia de F. Rodrigues; FURTADO, Eliane Dayse Pontes. O professor da educação profissional: desafios nas práticas pedagógicas. *Boletim Técnico do Senac: a revista da Educação Profissional*, Rio de Janeiro, v. 37, n. 1, jan./abr. 2011.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. *Trabalho docente e conhecimento*. ANPED 30. 2007. Retirado em Janeiro 25, 2013 de <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3089--Int.pdf>.

_____. *Trabalho e formação docentes: Tendências no plano das políticas e da literatura especializada*. ANPED 29. 2006. Retirado em novembro 28, 2012 de <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT09-1759--Int.pdf>.

STEMMER, Marcia Regina Goulart; TORRIGLIA, Patrícia Laura. *A crítica ontológica e suas implicações no campo educacional*. 2012. Retirado em Julho 03, 2012 de http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/7216_Stemmer_Marcia.pdf.

TUMOLO, Paulo Sérgio. *O trabalho como princípio educativo e a perspectiva histórica da classe trabalhadora*. ANPED 34. 2011. Retirado em fevereiro 01, 2013 de <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT09/GT09-26%20int.pdf>.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: Da valorização à formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Município de Teresópolis

Aracy Cristina Kenupp Bastos Marcelino e Inês Ferreira de Souza Bragança¹⁷⁸

Resumo

Os aparatos legais apontam para a criação de Plano de Cargos, Carreira e Salários, dos profissionais da educação como um dos mecanismos de valorização deste profissional. Neste artigo são analisadas as trajetórias destas políticas públicas, a partir da Constituição Federal de 1988 – CF/88 (BRASIL, 1988); da Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien em 1990; da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – LDB 9.394/96; do Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010); do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007) e do Projeto de Lei 8.035/10 (PNE, 2011-2020), que se encontra em tramitação no Senado Federal. Nessa direção, apresenta a caracterização do perfil de formação dos professores da rede municipal de Teresópolis e o reflexo no Plano de Cargos, Carreira e Salários.

Palavras-chave: políticas públicas; formação de professores; valorização profissional.

Introdução

A esperança de uma república democrática se instaura no povo brasileiro com a Promulgação da Constituição Federal - CF em 1988 (BRASIL, 1988). Considerada como a Constituição Cidadã, por seu avanço nas propostas dos cidadãos brasileiros, em relação às Constituições anteriores. Um período de redemocratização se inicia no país e um papel importante é dado à educação, diante desta transformação. Como destaca o art. 205,

“Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, CF 1988)

Aos profissionais, responsáveis pela gerência do processo de aprendizagem é garantido constitucionalmente a valorização da carreira.

“V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União.” (BRASIL, CF 1988)

A partir destes dois destaques na CF de 1988, sobre de quem é o direito e o dever da educação, e ao direito constitucional de valorização da carreira de magistério, este estudo analisa o delineamento da valorização de professores, na formação inicial e continuada, para os anos iniciais do ensino fundamental baseado nas autoras Shiroma, Moraes, Evangelista (2001) que destacam os movimentos de descentralização implantados pelo governo, como uma forma do Estado não realizar investimentos na

¹⁷⁸ Prefeitura Municipal de Teresópolis e UNESA

educação. A partir de Dourado (2011), que aponta a Conferência de Educação para Todos (1990), como um documento que serviu de base para educacionais de Estado, mas que não foram efetivadas. Na visão crítica de Saviani (1997; 2005; 2007) e de Gracindo (2008) do movimento e da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – LDB 93.94/96. Nas avaliações de Dourado (2011) do Plano Nacional de Educação (2001-2010), do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, e o Projeto de Lei 8.035/10 (PNE 2011-2020) em tramitação no Senado Federal. A partir destes aparatos legais reflete sobre a valorização dada à formação no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério Público do Município de Teresópolis, estado do Rio de Janeiro e na caracterização do perfil do seu quadro de efetivo. Ressalta que a valorização do professor traz desenvolvimento para o país.

O Movimento nos aparatos legais

1. A Conferência de Educação para Todos

O processo de ajuste da economia brasileira frente à globalização, as discussões a respeito das reformas educativas, nos movimentos de descentralização das políticas educacionais, ao mesmo tempo em que na sua operacionalização centralizava as decisões, conclamou a sociedade civil a traçar diretrizes para os problemas da educação, como destacado nos trabalhos de Shiroma, Moraes, Evangelista (2001). As autoras apontam que nesse contexto foi realizada a Conferência de Educação para Todos, acenando que a educação deve atender as necessidades básicas de todas as crianças, jovens e adultos, sendo disseminado que o ideário de sobrevivência ao novo sistema era por meio da educação,

“Agora, a educação tem como finalidade manter os sujeitos incluídos socialmente, servindo de estratégia social contra o esgarçamento do tecido social, uma vez que a passagem pelos bancos escolares, segundo o discurso contido no documento estudado, não guarda nenhuma relação com possibilidades de mobilidade social, mas é apresentada como uma forma de inclusão social.” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 245)

A Conferência de Educação para Todos foi realizada com o apoio da União das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e o Banco Mundial (BID), em Jomtien na Tailândia no ano de 1990, e nela foi redigido o documento que orienta as políticas públicas de educação, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem que aponta o Plano de Ação globalizante, frente às dificuldades mundiais.

“Ao mesmo tempo, o mundo tem que enfrentar um quadro sombrio de problemas, entre os quais: o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência; a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente. Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação.” (UNESCO, 1998)

O documento aponta no artigo referente à mobilização de recursos, a necessidade de parcerias fundamentais nas diversas áreas, humanas, financeiras, privada, pública ou voluntária e lembra que todos têm contribuição para dar para a educação e que,

“Um apoio mais amplo por parte do setor público significa atrair recursos de todos os órgãos governamentais responsáveis pelo desenvolvimento humano, mediante o aumento em valores absolutos e relativos, das dotações orçamentárias aos serviços de educação básica. Significa, também, reconhecer a existência de demandas concorrentes que pesam sobre os recursos nacionais, e que, embora a educação seja um setor importante, não é o único. Cuidar para que haja uma melhor utilização dos recursos e programas disponíveis para a educação resultará em um maior rendimento, e poderá ainda atrair novos recursos. A urgente tarefa de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem poderá vir a exigir uma realocação dos recursos entre setores, como por exemplo, uma transferência de fundos dos gastos militares para a educação. Acima de tudo, é necessária uma proteção especial para a educação básica nos países em processo de ajustes estruturais e que carregam o pesado fardo da dívida externa. Agora, mais do que nunca, a educação deve ser considerada uma dimensão fundamental de todo projeto social, cultural e econômico.” (UNESCO, 1998)

Dourado (2011) destaca que este documento, assinado pelo Brasil, serviu de base para a construção do Plano Nacional de Educação para Todos, aprovado no governo Itamar Franco (1992-1994), mas que não se efetivou como política de Estado, na gestão do governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002).

2. A LDB 9.394/96

Com as políticas educacionais na centralidade das reformas na década de 1990 e dos investimentos dos organismos multilaterais, a educação busca ser universalizada e a criação de um sistema nacional de educação necessário. Saviani (1997) quando relata sobre a gestação do projeto original da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) coloca que neste pensamento,

“Abre-se agora a oportunidade de se consagrar, em termos legais, essa aspiração, criando mecanismos que permitam ultrapassar a falta de unidade e de harmonia assim como a improvisação e descontinuidade que têm marcado a educação em nosso país.” (SAVIANI, 1997, p. 37)

Contudo, o princípio de unidade e harmonia exposto no pensamento do autor, não pode ser entendido como um sistema de educação que não observe a multiplicidade de elementos que dele fazem parte, como a intencionalidade; unidade; variedade; coerência interna; coerência externa. O autor ressalta que:

“Assim como o sistema é um produto da atividade sistematizadora, o sistema educacional é resultado da educação sistematizada. Isto implica, então, que não pode haver sistema educacional sem educação sistematizada, embora seja possível esta sem aquela.” (SAVIANI, 2005 p.70,84)

A proposta da unificação de um sistema de educação para atender as demandas deste período histórico-social brasileiro, fez parte das discussões entorno da LDB 9.394/96 (BRASIL, 96). Quando institui no art. 87 no Título IX das Disposições Transitórias a “Década de Educação” (1997-2007), como um período de adaptação dos municípios, a nova legislação educacional e reconhece o tempo que suas diretrizes precisam para ser implementadas, visto ter sido construída em um contexto de redemocratização do país. Destaca Gracindo (2008) que este prazo expirou, mas que a LDB se mantém atual nas demais questões.

“No atual contexto, exceto a Década de Educação, estabelecida na LDB, cujo prazo expirou, todas as demais questões se mantêm atuais. A LDB continua em vigência, com as modificações apontadas, e novas políticas públicas de educação se configuram em programas e projetos.” (GRACINDO, 2008, p.244)

Shiroma, Moraes, Evangelista (2001) destacam que o projeto aprovado na LDB, não correspondia às reivindicações de quase duas décadas dos movimentos dos educadores. Dentre as cinco destacadas nos trabalhos das autoras, a segunda se refere à carreira docente.

“O segundo relaciona-se aos profissionais da educação, que compreendia a valorização e qualificação dos profissionais, entendidos como professores, especialistas e demais funcionários; um plano de carreira nacional com piso salarial unificado; a reestruturação da formação de professores e especialistas; a preparação e fixação de docentes nas séries iniciais e pré-escolar.” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011 p. 41)

As autoras apontam que o texto apresentado por Darcy Ribeiro, foi resultado de acordos com o ministro da Educação Paulo Renato Costa Souza e o presidente Fernando Henrique Cardoso, o que ressalta a hegemonia deste governo no Congresso Nacional, quando aprova uma lei considerada moderna, mais minimalista em relação à ausência de investimentos (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Nos anos que se seguiram (2003, 2006, 2009), várias alterações são realizadas no texto da LDB. Em relação à obrigatoriedade dos sistemas de ensino promover a valorização de seus profissionais, expressa no Título VI da LDB, apenas foram alteradas a nomenclatura do parágrafo único e houve acréscimo do segundo parágrafo, mas que representam alterações significativas para os professores. O art. 67 ficou assim redigido:

“Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (Renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006)

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006)”

As mudanças expressas no §2º determinam novas funções para a carreira do magistério, isto significa que o período para requerer aposentadoria por tempo de serviço dos professores que atuam nesta atividade, será igual aos que atuam na sala de aula.

3. O PNE (2001-2010) e o PDE

O governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1994-2002), baseado no art. 214 da Constituição Federal de 1988, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9.394/96 implementou o Plano Nacional de Educação com vigência 2001-2010. Porém, as propostas da sociedade brasileira não foram aprovadas, demonstrando a hegemonia governamental no Congresso Nacional.

“O PNE teve tramitação sui generis, envolvendo o embate entre dois projetos: o PNE da sociedade brasileira e a proposta de PNE encaminhada pelo Executivo Federal. Os dois expressavam concepções e prioridades educacionais distintas, sobretudo na abrangência das políticas, em seu financiamento e gestão, bem como no diagnóstico, nas prioridades, nas diretrizes e nas metas.” (DOURADO, 2011 p.25,26)

As propostas para elevar o financiamento foram vetadas pelo governo FHC, impedindo o alcance das metas e diretrizes estabelecidas no PNE (2001-2010).

Com a eleição ao segundo mandato do Presidente Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010) é lançado em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação PDE, que na opinião de Gracindo (2008),

“Em que pese muitos avanços do atual governo no que tange à visão sistêmica e não focalizada de suas políticas educacionais, bem como a tentativa de priorizar a Formação inicial e continuada de professores e a oferta das condições necessárias à aprendizagem dos estudantes, há que se destacara disputa de espaço político pelo Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, implantado no segundo governo Lula e que, por configurar-se como um conjunto de decretos, resoluções, editais, programas, projetos e ações, desconsidera o PNE, o Plano de Governo Lula e documento do Núcleo de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (Qualidade da Educação Básica), além de não incluir como parte integrante do Plano, importantes ações implementadas no primeiro governo Lula.” (GRACINDO, 2008 p. 222)

O PDE surgiu do movimento dos empresários pela melhoria da educação brasileira e, que tem como base principal de suas ações o “Plano de Metas Todos pela Educação”, elaborado com a participação da sociedade civil e do governo.

Saviani (2007) destaca em relação à valorização do professor que este plano propõe um programa de criação do piso nacional para o magistério e a oferta, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), de cursos de formação inicial e continuada.

“Pelo programa “Piso do Magistério” propõe-se elevar gradativamente o salário dos professores da educação básica até atingir, em 2010, o piso de R\$ 850,00 para uma jornada de 40 horas semanais. No que se refere à formação docente, o PDE pretende oferecer, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), cursos de formação inicial e continuada de docentes da educação básica, esperando atingir aproximadamente dois milhões de professores.” (SAVIANI, 2007, p.1234)

Com estes e outros investimentos, expressos no PDE, o Estado deixa o conceito de estado mínimo, que está relacionado à idéia de descentralização da década anterior, e se torna mais presente, com

investimentos e formas de controle do sistema de educação, porém desconsidera o PNE (2001-2010) que na análise Saviani (2007, p.1239),

“Confrontando-se a estrutura do Plano Nacional de Educação (PNE) com a do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Com efeito, o PDE dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais. Tive, porém, que introduzir o advérbio “teoricamente” porque, de fato, o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este.” (SAVIANI, 2007)

A descontinuidade do PNE (2001-2010), e do próprio Plano de Governo, no mandato do presidente Lula, descaracterizaram as políticas públicas de educação desta gestão, o que trouxe atrasos nas implementações dos programas do PDE.

4. O PL 8.035/10 PNE (2011-2020)

A luta da sociedade por políticas públicas efetivas para a educação, que se tem refletido no novo PL 8.035/10 (PNE, 2011-2020) em discussão no Senado Federal. Este com financiamento de 10% do Produto Interno Bruto PIB do país, já aprovado, o que viabiliza atingir as 20 metas, por meio das 170 estratégias. Sendo as 10 diretrizes nele estabelecidas:

“I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – superação das desigualdades sociais; IV – melhoria da qualidade de ensino; V – formação para o trabalho; VI – promoção da sustentabilidade socioambiental; VII – promoção humanística, científica e tecnológica do país; VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; IX – valorização dos profissionais da educação e X – difusão dos princípios de equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação.” (DOURADO, 2011, p.39)

O investimento por parte do governo torna o PNE uma política de Estado, materializada pela participação da sociedade civil.

Neste sentido, pesquisar, sobre a Educação no Brasil, requer conhecer o momento histórico no qual o país se encontra, assim como as influências externas que determinam muitas das decisões e ações instituídas. Analisar, compreender e contextualizar as políticas públicas torna os movimentos instituintes capazes de interagir e influenciar sobre os fatos com representatividade.

O Movimento no Município de Teresópolis

No último edital 01/2010¹⁷⁹ para provimento das vagas para os cargos de Professor para os anos iniciais e finais da primeira etapa do ensino fundamental, no município de Teresópolis, foi exigida formação de acordo com o art. 62 da LDB 9.394/96

¹⁷⁹ Retirado em <http://www.concursos.biorio.org.br> acesso: 02/11/12

“Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.” (BRASIL, 1996)

O mesmo edital esclarece, no item 2.3 Regime de Trabalho, que a remuneração inicial é pela formação mínima exigida para o cargo, e que o enquadramento se dará de acordo com o Plano de Cargos, Carreira e Salários do município.

“2.3.1. Os candidatos aprovados em todas as fases serão convocados e nomeados sob o regime Estatutário. O ingresso do candidato aprovado em qualquer cargo/especialidade de que trata este Edital, dar-se-á no respectivo nível salarial inicial. O seu enquadramento funcional será regido pelo Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério Público Municipal de Teresópolis, Lei Municipal nº 2.908/10 – Publicada em 07/05/2010.” (BioRio Concursos, Edital 01/2010)

O Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério Público do Município de Teresópolis prevê quatro classes por formação, dispostas horizontalmente na tabela e seis níveis por tempo de serviço que se cruzam as classes verticalmente. É observado que são contemplados pelo plano, para elevar o nível do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que ingressa com o nível médio: a graduação, pós-graduação em *Latu Sensu* e *Stric Sensu*, não havendo diferença entre o mestrado e o doutorado, conforme tabela 1.

Classes e Níveis¹⁸⁰

Classes	Nível I 0 a 5 anos	Nível II 5 a 10 anos	Nível III 10 a 15 anos	Nível IV 15 a 20 anos	Nível V 20 a 25 anos	Nível VI + 25 anos
Classe A – Ensino Médio	1	2	3	4	5	6
Classe B – Ensino Superior	7	8	9	10	11	12
Classe C – Pós-graduação	13	14	15	16	17	18
Classe D – Mestrado e Doutorado	19	20	21	22	23	24

Tabela 1 Classes e Níveis - baseada no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério Público do Município de Teresópolis – Lei Municipal 2.908/10

¹⁸⁰ Tabela fornecida pelo Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação, atualizada pela Lei Municipal 2.908/10

A tabela dois demonstra o quantitativo de professores por classes e níveis, sendo que cabe a observação de que não há informação detalhada, neste momento, a respeito dos professores que ingressaram com formação em nível superior e/ou pós-graduação, no último concurso (2010), visto que seu enquadramento nas Classes B, C ou D só será efetivado ao final do estágio probatório.

Quantitativo de Professores¹⁸¹

Classes	Nível I 0 a 5 a.	Nível II 5 a 10 a.	Nível III 10 a 15 a.	Nível IV 15 a 20 a.	Nível V 20 a 25 a.	Nível VI + 25 a.
Classe A – Ensino Médio	165	13	17	13	9	6
Classe B – Ensino Superior	89	125	150	131	125	85
Classe C – Pós- graduação	12	79	102	97	84	74
Classe D – Mestrado e Doutorado	0	8	8	3	0	3

Tabela 2 Quantitativo de Professores de acordo com as Classes e Níveis

Desconsiderando a Classe A Nível I, por motivos expressos acima, o total de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, que não possuem formação superior é de 58 profissionais.

A tabela três demonstra a valorização financeira garantida ao professor que investe em sua formação. O Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério Público do Município de Teresópolis prevê o aumento de 41,7% aos que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental e possuem nível superior; 5% aos que possuem pós-graduação e 15% aos com mestrado ou doutorado¹⁸².

¹⁸¹ Tabela fornecida pelo Setor responsável da Folha de Pagamento dos Servidores da Prefeitura Municipal de Teresópolis em 08/11/12. Se nota uma diferença no quantitativo 31 professores (a menor) em relação ao quantitativo fornecido pelo RH da SME. Provavelmente são profissionais cedidos a outras secretarias e/ou que trabalham em regime de hora extra.

¹⁸² Esta variação se encontra detalhada no Plano de Cargos, Carreira e Salários, porém ao calcular os percentuais, foi observada diferença que é justificada pela incorporação anual de igual valor para todas as Classes e Níveis.

Valores acrescidos em percentual - por classe¹⁸³

Classes	Nível I 0 a 5 anos	Nível II 5 a 10 anos	Nível III 10 a 15 anos	Nível IV 15 a 20 anos	Nível V 20 a 25 anos	Nível VI + 25 anos
Classe A – Ensino Médio	J	K	N	X	Y	Z
Classe B – Ensino Superior	41,7%	42,2%	42,7%	43,2%	43,6%	44,1%
Classe C – Pós- graduação	45,8%	46,3%	46,8%	47,4%	47,8%	48,3%
Classe D – Mestrado e Doutorado	53,7%	54,2%	54,8%	55,5%	55,9%	56,5%

Tabela 3 Variação em percentuais de acordo com a Classe dentro do mesmo Nível – Base de cálculo: Classe A, para todos os percentuais. Lê-se Classe B tem 41,7% de aumento em relação ao Nível I. Classe C tem 45,8% em relação ao Nível I Classe A. Classe D 53,7% em relação ao Nível I Classe A.

Valores acrescidos em percentual – por nível¹⁸⁴

Classes	Nível I 0 a 5 anos	Nível II 5 a 10 anos	Nível III 10 a 15 anos	Nível IV 15 a 20 anos	Nível V 20 a 25 anos	Nível VI + 25 anos
Classe A – Ensino Médio	R	3,7%	7,7%	11,8%	16,1%	20,7%
Classe B – Ensino Superior	S	4,1%	8,4%	12,9%	17,7%	22,7%
Classe C – Pós-	T	4,1%	8,5%	13,1%	17,9%	22,9%

¹⁸³ Tabela em R\$ fornecida pelo Setor responsável pela Folha de Pagamento dos Servidores da Prefeitura Municipal de Teresópolis em 08/11/12, transformada em percentuais pela autora.

¹⁸⁴ Tabela em R\$ fornecida pelo Setor responsável pela Folha de Pagamento dos Servidores da Prefeitura Municipal de Teresópolis em 08/11/12, transformada em percentuais pela autora.

graduação						
Classe D – Mestrado e Doutorado	U	4,2%	8,6%	13,3%	18,1%	23,3%

Tabela 4 Variação em percentuais de acordo com Nível, dentro da mesma Classe - Base de cálculo Nível I

O cruzamento dos dados da tabela 3 com a tabela 4 demonstra maior variação em função de classes do que em função de níveis, refletindo na motivação do profissional a continuar na busca pelo aprimoramento de sua formação, que de acordo com a tabela 3 apresenta um quadro que predomina os que possuem nível superior, mas, somente uma parte destes apresenta pós-graduação e poucos possuem mestrado ou doutorado.

Cabe observar, que o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério Público do Município de Teresópolis, ora analisado, foi aprovado tendo para Professor II (considerado o dos anos iniciais do Ensino Fundamental), vinte e duas horas semanais de efetivo trabalho na Unidade Escolar na qual está lotado, sendo destinadas duas horas para planejamento¹⁸⁵; para o Professor I (considerado o dos anos finais do Ensino Fundamental), dezesseis horas semanais, tendo doze de efetivo trabalho em sala de aula, e quatro horas para planejamento¹⁸⁶.

Considerações finais

A valorização dos profissionais da educação não está apenas no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração, perpassa sobre as condições de trabalho, o espaço físico, o número de alunos em sala, a carga horária diária de trabalho e demais condições expressas no art. 67 da LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996). Conhecer alguns aspectos, dos movimentos que contextualizam as legislações da educação, deve fazer parte da proposta de formação para valorização deste profissional, assim como as questões a respeito dos programas e metas que precisa cumprir no exercício de sua profissão, os quais a cada dia se soma, elevando o seu nível de responsabilidade sobre os resultados da educação.

As esferas do Governo, com destaque para os Municípios que receberam maior encargo na educação devido à política de descentralização adotada na década de 1990, cabem valorizar os seus profissionais, por meio de políticas públicas para garantir as condições de trabalho estabelecidas na referida lei. Neste sentido, viabilizar a formação, o aperfeiçoamento profissional continuado e, período no horário de trabalho reservado para os estudos, cursos, palestras, reuniões que favoreçam a troca de experiências com os pares, o ente federado está a proporcionar melhoria da qualidade da educação.

O PDE com suas variadas ações, dentre as quais destacamos os programas de formação para o magistério¹⁸⁷, busca elevar o nível da educação no micro e, em contra partida o macro, o que contribui para o desenvolvimento do país, ao atender as expectativas em relação à carreira, mobilizar em torno das

¹⁸⁵ Hora de 60 minutos.

¹⁸⁶ Hora de 50 minutos, nos turnos diurnos e 45 minutos no noturno.

¹⁸⁷ Disponíveis para consulta no site do MEC - <http://portal.mec.gov.br>

políticas públicas e aderir aos programas do governo voltados para a melhoria da educação nacional. É um planejamento com vistas a instituir um Sistema Nacional de Educação, no qual a valorização dos profissionais da educação está vinculada.

No entanto, associada a essas, as políticas públicas de inclusão, as quais garantem a diversidade na sala de aula regular, têm demandado busca por formação aos profissionais do magistério. Observa-se que os cursos oferecidos em nível de extensão pelo Ministério da Educação em parceria com as Universidades Federais¹⁸⁸, como forma de complementar a formação dos profissionais de educação que atualmente atuam no magistério, não são valorizados no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Município de Teresópolis, o que demonstra a necessidade de revisão e de um olhar diferenciado dos governantes municipais. Outro ponto a ser colocado na pauta dessa discussão é a carga horária semanal de trabalho efetivo em sala de aula do professor II dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a qual deve ser revista em prol de uma formação para implementação de um ensino, no qual possibilite utilizar as diversas tecnologias disponíveis para educação, criando como alternativas oficinas temáticas para que o processo ensino-aprendizagem se desenvolva com criatividade nas escolas públicas, utilizando assim, melhor os recursos que lhes são destinados.

Referências bibliográficas

- Bio-Rio Fundação. Pólo de Biotecnologia do Rio de Janeiro. Concurso Prefeitura Municipal de Teresópolis, 2011. Retirado em Novembro 01, 2012 de <http://concursos.biorio.org.br>.
- Brasil. Constituição Federal da República Federativa do Brasil, 1988. Retirado em Outubro 30, 2012 de www.senado.gov.br.
- Brasil. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Retirado em Novembro 01, 2012 de www.mec.gov.br.
- Dourado, Luiz Fernandes (2011). Plano nacional de Educação como Política de Estado: Antecedentes Históricos, avaliação e perspectivas. In Dourado, Luiz Fernandes (Orgs.), Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas. (pp.17-59). Goiânia: Editora UFG, Autêntica Editora.
- Gracindo, Regina Vinhaes (2008). Sistemas municipais de ensino: limites e possibilidades. In Brzezinski, Iria (Orgs.), LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares. (pp. 220-245) São Paulo: Cortez.
- Saviani, Dermeval (1997). A nova lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Editora Autores Associados.
- Saviani, Demerval (2008). Educação Brasileira: Estrutura e Sistema. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, Demerval (2007). O Plano De Desenvolvimento Da Educação: Análise Do projeto do Mec. Revista Educação e Sociedade, vol.28, nº 100-Especial, pp. 1231-1255. Retirado em Novembro 08, 2012 de <http://www.cedes.unicamp.br>.

¹⁸⁸ Assunto não discutido neste texto, porém essencial no contexto das considerações sobre a valorização da carreira do magistério por formação.

Shiroma, Eneida Oto; Garcia, Rosalba M.C.; Campos, Roselane F (2011). Conversão das "almas" pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In Stephen J. Ball; Jefferson Mainardes. (Orgs.). Políticas Educacionais: questões e dilemas (pp.223-248) v.1. São Paulo: Cortez.

Shiroma, Eneida Oto; Moraes Maria Célia Marcondes de; Evangelista Olinda (2001). Política Educacional. Rio de Janeiro: Editora Lamparina.

Teresópolis. Lei n. 2.908 publicada em 07 de maio de 2010. Cria o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério Público Municipal de Teresópolis e dá outras providências. Retirado em Novembro 01, 2012 de <http://concursos.biorio.org.br>.

Unesco (1998). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Retirado em Novembro 02, 2012 de <https://docs.google.com>.

Educação sexual em filmes infantis da boneca Barbie: Uma análise de conteúdo

Raquel da Veiga Pacheco¹⁸⁹, Sonia Maria Martins de Melo¹⁹⁰

Resumo

Pesquisa em andamento tem como objetivo geral analisar a compreensão de amostra intencional de professoras de educação infantil sobre influências de filmes da boneca Barbie em processos de educação sexual de crianças. Nesse estudo entendemos que todos somos seres sexuados sempre em relações educativas. Essas relações educativas hoje estão permeadas pelo uso de várias ferramentas tecnológicas expressas por várias linguagens midiáticas que em seus conteúdos, nunca são neutras. Dentre essas linguagens filmes infantis são frequentemente utilizados como apoio a processos educativos formais e não formais e influenciam o imaginário infantil. Dentre os filmes infantis, os da personagem Barbie são comumente utilizados por escolha das professoras como objetos pedagógicos dentro de muitas salas de aula do ensino básico, como parte do cotidiano. Esses filmes são muito significativos hoje, principalmente para as meninas, na busca de se tornarem “princesas”, sendo que as mensagens ali repassadas certamente refletem-se na construção de sua compreensão do que é “ser mulher”. Este projeto é fundamental para a formação de educadores para ajudar a desvelar a influência que essa personagem exerce há tanto tempo, em todo o mundo, pois pode levantar indicadores de categorias fundamentais que estão ali presentes subsidiando um currículo oculto de educação sexual, reificador de maneiras repressoras de viver. São objetivos específicos da pesquisa aprofundar estudos sobre os fundamentos teóricos das categorias base do projeto, levantar o universo filmográfico relacionado à personagem, diagnosticar a compreensão de professoras sobre as influências desses filmes em processos de educação sexual de crianças e identificar, com apoio de vertentes pedagógicas de educação sexual brasileiras, categorias emanadas da análise de conteúdo do material coletado, como subsídio à construção propostas intencionais de educação sexual emancipatória. Na perspectiva do método dialético, a caminhada de investigação realiza entrevistas após sessões de assistência dirigida de um filme da boneca, BARBIE: Escola de Princesas, pelas professoras. Os dados coletados serão transcritos e analisados com apoio da Análise de Conteúdo, com contribuição de Trivinos(1987) e Bardin(1988). Pelo estudo que temos feito do papel dessa personagem na definição dos caminhos metodológicos vários aprofundamentos já foram feitos sobre a importância dessa análise. Estudando cursos para formação de professores e suas interfaces com as tecnologias, percebemos que a maioria não tem dado subsídios para que as professoras façam uso crítico desses recursos midiáticos, professoras essas que podem referendar ou não valores expressos pelos conteúdos dos filmes, dentre eles por exemplo a proposta evidente de que as meninas se tornem “princesas”, estereótipo que vai definindo um modo de ser feminino. O desvelar de como as educadoras compreendem os reflexos desses filmes na educação sexual de seus discentes tem apontado novas possibilidades de uso crítico-pedagógico desses filmes infantis.

Palavras-chave: Educação Sexual, Filmes da Boneca Barbie, Formação de Professores.

¹⁸⁹ Mestranda em Educação, linha Educação, Comunicação e Tecnologia do PPGE/FAED/UDESC, bolsista CAPES, membro do Grupo de Pesquisa Formação de Educadores e Educação Sexual CNPq/UDESC, autora do projeto de pesquisa em andamento. Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: raquelvpacheco@gmail.com

¹⁹⁰ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/FAED/UDESC, líder do Grupo de Pesquisa Formação de Educadores e Educação Sexual CNPq/UDESC, orientadora do projeto de pesquisa em andamento. Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: soniademelo@gmail.com

As inovações tecnológicas tais como a televisão e o cinema, e seus efeitos na educação, no processo de ensino-aprendizagem são temas em constante discussão. Entretanto, deve-se pensar que muitas vezes uma análise mais específica sobre filmes passa despercebida ou fica banalizada. Sabe-se que a TV aberta no Brasil é concessão pública, com objetivo de informar e educar e, portanto, o seu acesso está disponível para as grandes massas, sendo que, nos seus canais, filmes dirigidos ao público infantil são costumeiros. Filmes esses hoje também disponíveis para venda e uso em sala de aula ou nas residências, como apoio pedagógico ou mesmo só para lazer. Tais inovações tecnológicas, nessa perspectiva de massa, podem ser instrumentos educativos de grandes possibilidades pedagógicas, inclusive nos processos de educação sexual intencional. Mas há que se avaliar até que ponto tais filmes trazem expressões de paradigmas conservadores ou emancipatórios, no que se refere a dimensão humana da sexualidade e conseqüentemente como contribuem para processos de educação sexual das crianças e jovens, pois entendemos que todos somos seres sexuados sempre em relações educativas. Essas relações educativas hoje são fortemente permeadas pelo uso de várias ferramentas tecnológicas que expressam várias linguagens midiáticas que, em seus conteúdos, nunca são neutras.

Dentre essas linguagens existem disponíveis uma gama de filmes infantis que são frequentemente utilizados como apoio em processos educativos formais e não formais e certamente afetam o imaginário infantil, pois exercem uma grande influência sobre a sociedade contemporânea e nela, sobre as crianças, com a sua capacidade imaginativa e repetitiva, traduzindo esse contato de diferentes maneiras. Essas traduções podem ser analisadas sob variados aspectos e interpretadas de maneira positiva ou negativa nos seus reflexos na educação das crianças, educação essa sempre sexuada.

Dentre esses filmes, especialmente os da personagem da Boneca Barbie, ícone existente há 54 anos, transmitem mensagens claras, e muitas outras subliminares, sobre várias maneiras de ser e existir, as quais são absorvidas em maior ou menor grau, dependendo da faixa etária do público. Entre as características que afetam essa apreensão das mensagens e que devem ser levadas em conta em qualquer análise, estão as faixas etárias, o nível sócio-econômico, o sexo, a estrutura familiar e o nível de ensino.

Os filmes da personagem Barbie, pelo fascínio que ainda hoje exercem especialmente sobre as crianças, são comumente utilizados, por definição das professoras, como objetos pedagógicos dentro de muitas salas de aula do ensino básico, como parte do cotidiano e são muito significativos, principalmente junto as meninas, na sua busca de se tornarem “princesas”: as mensagens ali repassadas certamente refletem-se na construção de sua compreensão do que é “ser mulher”.

Reverendo as pesquisas já existentes relacionadas à Barbie, percebemos que já existem várias investigações acadêmicas relacionadas à personagem, muitas inclusive nas áreas da propaganda, design, moda, consumo, etc., sendo que quase todos esses estudos, facilmente encontrados em artigos publicados na web, afirmam que a boneca Barbie influencia o comportamento do consumidor infantil. Mas um estudo visando uma análise voltada para a influência da personagem especificamente nos processos de educação sexual de crianças é pouco encontrado no Brasil.

É inegável que a boneca Barbie influencia inclusive o comportamento das crianças como consumidores, pois a personagem está estreitamente ligada ao surgimento da sociedade de consumo. Ela foi inserida dentro desse modelo de sociedade, numa realidade capitalista. Nesse sentido SARTORI, SOUZA, KAMERS (2011, p.4) sinalizam que:

Há um conjunto de produtos comercializados a partir de personagens de desenhos animados e filmes infantis. Não raro, no caminho das escolas, vemos meninas e meninos usando mochilas, roupas e calçados que trazem estampas de vários personagens (Barbie, Power Rangers, Ben 10, Carros, Batman, Pequena Sereia, HotWheels, Homem Aranha, Minnie, etc).

Hoje a personagem Barbie se desdobrou em muitos produtos, além da boneca em si. A personagem com o que é proposto pela sua aparência e as estórias/produtos que a cercam, forma e funde valores, cria tendências, torna-se forte mercadoria, o que envolve questões profundas relativas a dimensão da sexualidade, pelo papel de mulher que a boneca representa, e portanto, também o de homem, pelos estereótipos que difunde.

É curioso perceber que Barbie resiste há tantas décadas, pois se mantém como um forte personagem na era contemporânea, mesmo quando os padrões familiares estão se transformando tanto e onde ocorre uma desconstrução da família tradicional, aquela com a figura de pai, mãe e filhos. Muitas professoras de hoje podem ter também brincado com essa boneca durante a infância, como suas alunas o fazem hoje. Dessa forma, o objetivo da pesquisa é desvelar a compreensão de professoras de educação infantil sobre as influências hoje de filmes da boneca Barbie nos processos de educação sexual das crianças, para contribuir com a construção de propostas intencionais de educação sexual, numa perspectiva emancipatória.

Para desvendar a compreensão das professoras é preciso compreender também a categoria formação de professoras. Para isso, busco apoio em Figueiró (2004), importante autora brasileira no campo de formação de professores e educação sexual, que afirma ser atualmente imprescindível pensarmos na formação intencional de professores para a tarefa da educação sexual, uma vez que vivemos em uma sociedade já que percebe a necessidade e a importância da educação sexual no processo educacional. A autora afirma que, como a formação inicial não vem sendo eficiente nesse sentido, a formação continuada deve acontecer dentro de um modelo reflexivo de formação, que leve em consideração a experiência, a história de vida, a prática pedagógica vivida e o saber construído pelos professores, além de propiciar um salutar exercício de reflexão em grupo:

O ensino, concebido como uma profissão, impõe a necessidade de envolvimento dos professores num processo contínuo de formação. Vistos não mais apenas como quem transmite informações aos seus alunos, mas também como profissionais que criam e constroem conhecimentos sobre o processo ensino-aprendizagem, os professores, em sua maioria, vêm sentindo e reconhecendo a importância de estarem envolvidos, constantemente, num processo de crescimento pessoal, cultural e profissional. (FIGUEIRÓ, p.4, 2004)¹⁹¹

Perrenoud (2002) , autor que também escreve sobre a prática reflexiva no ofício de professor, indaga em um de seus livros se a reflexão sobre a própria prática é um dos objetivos centrais da formação dos professores. Perrenoud afirma a necessidade do desenvolvimento dessa prática reflexiva ao longo de toda a vida profissional, citando exemplos negativos de professores que, em sua formação inicial, foram incentivados a desenvolver tal prática, mas que com os caminhos trilhados, despreocuparam-se dela. Acrescentaríamos, ou foram também ensinados/estimulados “a despreocuparem-se dela”... Sabemos que há ainda resistência a essa prática reflexiva constante em determinadas instituições de ensino, por parte dos gestores e mesmo dos próprios professores, pelas mais variadas e alegadas razões, a serem

¹⁹¹ Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2004/anaisEvento/Documentos/MR/MR-CI0163.pdf>
Acesso em: 06/02/2013.

exaustivamente estudadas, com vistas a sua transformação podendo estes estudos apoiarem-se no que nos aponta Paulo Freire (2010):

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. (p. 38-39)

Esse movimento reflexão-ação-reflexão tem importância fundamental na prática educativa e especialmente no que se refere à educação sexual intencional. Carvalho (2009), em sua dissertação de mestrado, salienta a necessidade da educação sexual intencional ser um componente dos currículos de formação de professores de forma que não seja vista como anomalia, mas como parte da educação geral fundamental:

É importante que a comunidade escolar seja capaz de não confundir educação para uma sexualidade emancipatória apenas com a mera introdução de um espaço na estrutura curricular, uma aula informativo-instrucional, mas perceber que é preciso um projeto coletivo amplo, multidisciplinar, uma intervenção para discutir a significação do ser homem e do ser mulher vigente e presente em todos os momentos de vivência escolar e social. (CARVALHO, p.59, 2009)

Desvelar, portanto, a compreensão das professoras sobre as influências que os filmes trazem para o processo de educação sexual de seus alunos é também compreender seus processos de formação como pessoa/professora e é daí que nossa investigação surge, do entendimento de que somos todos seres sexuados, e que estamos sempre tecendo relações educativas humano-humano-mundo, relações essas sempre sexuadas, permeadas pelas diferentes linguagens midiáticas, dentre elas os filmes da Barbie.

Caminhos da pesquisa

Segundo Teixeira (2012) os tipos de conhecimento existentes são: conhecimento do senso comum, conhecimento filosófico, conhecimento teológico e o conhecimento científico. A presente pesquisa está relacionada a todos esses conhecimentos, atrelados, na busca do científico, aquele que “exige a utilização de métodos, processos e técnicas especiais para análise, compreensão e intervenção na realidade” (p.85). Isto porque:

Etimologicamente, ciência significa saber, conhecer e como conhecimento é racional, sistemática, verificável e comunicável. Epistemologicamente, preocupa-se em analisar e revisar princípios, conceitos, teorias e métodos pertinentes a investigação científica. (TEIXEIRA, 2012, p.90)

O referencial teórico eixo desta investigação é aquele que brota do paradigma do materialismo dialético, e deste, chegando ao método dialético, por entender que o conhecimento é produzido a partir do embate dialético entre os indivíduos mediatizados (e hoje “mediatizados” com muita força) pelo mundo.

Nessa perspectiva o método escolhido é o dialético, pois permite, ao penetrar no mundo dos fenômenos sociais, perceber a contradição inerente ao fenômeno e as mudanças dialéticas que acontecem na sociedade (tese e antítese). Ao vivenciar esse método, o pesquisador busca compreender a realidade, potencializando os aspectos que expõem as contradições dos fatos observados e aqueles ligados à atividade criadora de um agente, o ser humano, em suas relações sociais com o outro, no mundo, em permanente transformação.

De acordo com Triviños

O materialismo dialético apóia-se na ciência pra configurar sua concepção de mundo. Resumidamente, podemos dizer que o materialismo dialético reconhece como essência do mundo a matéria que, de acordo com as leis do movimento, se transforma, que a matéria é anterior a consciência e que a realidade objetiva e suas leis são cognoscíveis. (1987, p. 23).

Dentre as metodologias de pesquisa adequadas a essa caminhada dialética defino-me pelo estudo exploratório: Triviños (1987) salienta que o estudo exploratório pode servir para levantar problemas de pesquisa e é um dos tipos de estudo que apesar de ser aparentemente simples “não exige a revisão de literatura, as entrevistas, o emprego de questionários etc., tudo dentro de um esquema elaborado com a severidade característica de um trabalho científico” (p.109). Acrescenta Triviños (1987):

Os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema. O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maior conhecimentos para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou de tipo experimental. Outras vezes, deseja delimitar ou manejar com maior segurança uma teoria cujo enunciado resulta demasiado amplo para os objetivos da pesquisa que tem em mente realizar. Pode ocorrer também que o investigador, baseado numa teoria, precise elaborar um instrumento, uma escala de opinião, por exemplo, que cogita num estudo descritivo que está planejando. Então o pesquisador planeja um estudo exploratório para encontrar os elementos necessários que lhe permitam, em contato com determinada população, obter os resultados que deseja. (p.109)

Dentre as ferramentas metodológicas utilizadas nas etapas dessa investigação estão inicialmente a revisão teórica sobre as categorias-base do projeto: educação sexual emancipatória, formação de professoras, relações pedagógicas na educação infantil e suas interfaces com as mídias, seguida de contextualização descritiva sobre a filmografia da boneca Barbie e a pesquisa de campo, no estudo exploratório de um grupo de professoras de educação infantil, onde se buscará desvelar a compreensão de professoras sobre as influências de filmes da Barbie sobre os processos de educação sexual de seus alunos. A revisão teórica tem por objetivo principal permitir maior familiarização da pesquisadora sobre as categorias estudadas com a profundidade necessária. A avaliação de outros referenciais possibilitará a pesquisadora o conhecimento de outras obras, os métodos, as dificuldades do percurso, e os resultados de investigação que outros pesquisadores alcançaram, “ao mesmo, tempo irá avaliando seus recursos humanos e materiais, as possibilidades de realização de seu trabalho, a utilidade que os resultados alcançados podem emprestar a determinada área do saber e da ação” (TRIVIÑOS, 1987, p.100).

A revisão contextual descritiva necessária a ser realizada é aquela referente a história da Barbie e o universo filmográfico da personagem, onde será localizado aquele escolhido para ser visto e analisado pelas professoras. Há que contextualizá-lo portanto no universo Barbie. O material que será utilizado na sessão de assistência será composto pelo filme BARBIE: Escola de Princesas, produzidos nos Estados Unidos, lançado no Brasil entre os anos de 2010 e 2011. O acesso a esse tipo de filme é muito facilitado, uma vez que foi veiculados em TV aberta e está disponíveis em videolocadoras ou disponível para venda.

As ferramentas metodológicas utilizadas na pesquisa de campo para a coleta de material junto à amostra intencional de cinco professoras a serem pesquisadas, constituída por adesão voluntária após convite, serão 1. a aplicação de um questionário de identificação prévio, junto com o convite para adesão, seguido

de assistência ao filme escolhidos da personagem Barbie pelas docentes juntamente com a pesquisadora; 2. seguida de uma conversa informal do grupo entre si e com a pesquisadora, que fará também uma observação participante; 3. convite para uma entrevista em data posterior com as docentes interessadas em aprofundar o assunto; 4. entrevistas semi-estruturadas com as que atenderem ao convite.

A observação participante prevista é ,técnica que não pressupõe uso de instrumentos específicos para direcioná-la. Existem diferentes concepções de observação participante, mas aqui neste projeto vamos considerar a opinião de Haguette (2001) que ao analisar diversas concepções, elenca a definição de Schwartz e Schwartz (1955 e 1969) como a mais completa, pois esta.

aceita não só a presença constante do observador no contexto observado como a interação face a face como pré-requisitos da observação participante, já constantes das definições anteriores. Estes autores incorporam, entretanto, quatro aspectos novos: a) o fato de que a observação participante tem como finalidade a coleta de dados; b) esclarecimentos sobre o papel do observador, que pode ser revelado ou encoberto, formal ou informal, parte integral ou periférica quanto à estrutura social; c) referências ao tempo necessário para que a observação se realize, o que pode acontecer tanto em um espaço de tempo curto como longo; d) chamam a atenção para o papel ativo do observador enquanto modificador do contexto e, ao mesmo tempo, como receptáculo de influências do mesmo contexto observado. (HAGUETTE, 2001, p.73)

A partir dos questionários prévios recolhidos, e com apoio também dos registros da pesquisadora sobre a observação participante, será feita análise de conteúdo dos dados obtidos, elencando indicadores de categorias, bem como também assim serão tratadas as transcrições das entrevistas, realizadas e gravadas em local adequado ainda a ser definido.

Todos dados coletados portanto, serão transcritos e analisados com apoio da metodologia de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1988) para que se desvendem categorias. A autora define a metodologia da Análise de Conteúdo como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 1988, p.27)

Entendemos que Triviños (1987) complementa essa definição ao afirmar que “o método de análise de conteúdo, em alguns casos, pode servir de auxiliar para instrumento de pesquisa de maior profundidade e complexidade, como é por exemplo, o método dialético”. Bardin (1988) divide o método de análise de conteúdo em três fases: a pré-análise; a exploração do material e; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise, primeira fase do método de análise de conteúdo corresponde a organização do material, são as técnicas empregadas para a reunião das informações necessárias para o estudo. A segunda fase do método, denominada também como descrição analítica, começa ainda na primeira fase. É quando o material é aprofundado pelo pesquisador, com auxílio de hipóteses e referenciais teóricos, que podem ter aí categorias definidas “a priori”, como apoio. Neste projeto indicadores *a priori*, utilizados como ponto de partida, serão extraídos das vertentes pedagógicas de educação sexual cunhadas por Nunes (1996).

Nesta segunda fase , a de descrição analítica, estão inseridos procedimentos como codificação, categorização e classificação do material colhido. A terceira fase, denominada como interpretação

referencial, ampara-se nos processos iniciados ainda na primeira etapa, a pré-análise que se apóia nos materiais de informação, mas ganha agora maior intensidade. Reflexão, intuição e reflexão com embasamento nos materiais empíricos, e no conteúdo latente são as características da última fase deste método (Triviños, 1987).

De acordo com a presente metodologia, após as etapas acima descritas, será feito um levantamento teórico reflexivo sobre as categorias a posteriori daí emergentes, sendo estas então serão trabalhadas a luz dos fundamentos teóricos que se fizerem necessários.

Algumas considerações

Acreditamos que a pesquisa terá relevância para o campo da educação sexual intencional na medida em que investigará o possível uso crítico-reflexivo de linguagens midiáticas, no caso os filmes, como um suporte pedagógico agradável e convidativo à um processo emancipatório de educação sexual. Moran (2005) nos auxilia nessa linha de reflexão ao expressar que

A força da linguagem audiovisual está em que consegue dizer muito mais do que captamos, chegar simultaneamente por mais caminhos do que conscientemente percebemos, encontrando dentro de nós uma repercussão em imagens básicas, centrais, simbólicas, arquetípicas com as quais nos identificamos ou que se relacionam conosco de alguma forma (p. 97-98).

Por esta razão existe concretamente uma contribuição a ser feita com essa pesquisa que busca desvendar a compreensão de professoras de educação infantil sobre as influências causadas nos espectadores, no caso as crianças, a partir de conteúdos subjacentes aos filmes escolhidos nos processos de educação sexual sempre vivenciados pelos alunos.

Isto porque somos sempre educadores e educadoras sexuais uns dos outros, na medida em que todo e qualquer processo educativo não exclui a dimensão da sexualidade como explicam Melo e Pocovi (2002). Dessa forma, a tarefa da educação sexual intencional é uma atribuição da qual não podemos fugir como educadores, mas podemos realizá-la de maneira mais crítica, mais consciente, de forma planejada, isenta de preconceitos: esse é um desafio a todo e qualquer educador e educadora no espaço escolar que almeja comprometer-se com esse trabalho.

Quanto à temática sexualidade, é fundamental seu entendimento efetivo para se falar em educação sexual. Embora as transformações estejam ocorrendo rapidamente, falar de sexualidade com total naturalidade ainda não é um hábito generalizado, o que está intimamente relacionado à sua construção sócio-histórica numa perspectiva repressora. Acreditamos ser possível avançar nesse sentido, por meio da busca constante do desvelamento da caminhada histórica do ser humano e da compreensão sobre nossas próprias histórias de vida e, portanto de nossas sexualidades.

Na atualidade a sexualidade muitas vezes já é entendida como “uma fundamental dimensão humana, como a própria vida, englobando sentimentos, relacionamentos, sensualidade, prazer, erotismo, direitos, deveres, sexo, enfim o ser humano em sua plenitude, em sua totalidade” (MELO, POCОВI, 2002, p. 22). A atuação da Barbie nos filmes pode abordar praticamente todas essas dimensões, mas com que objetivos e em que direção elas são apresentadas? A personagem apresenta uma personalidade específica com expressão de sentimentos, ações, ideais, que podem até fazer parte de algum segmento da sociedade, mas não

necessariamente refletem a situação de uma maioria. Todas essas questões perpassam a categoria educação sexual emancipatória, inclusive no que se refere a categoria formação de professoras, sujeitos históricos como todas as pessoas no mundo.

O compositor Belchior (1976) registrou na música “Como os nossos pais” que “ainda somos os mesmos e vivemos como nossos pais”. Isto nos leva a pensar até que ponto os paradigmas se repetem e até que ponto os papéis que nós, profissionais da educação, adotamos, ajudam a manter ou alterar comportamentos e vidas. As respostas a essas dúvidas dependem em grande parte das construções de relações sociais e educacionais, sempre sexuais, livres de tabus, mitos e preconceitos, porém calcadas em atitudes responsáveis, éticas e socialmente justas.

Referências

BARDIN, L. (1988). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.

CARVALHO, G. M. D. de (2009). "Tá ligado!?: diálogo entre adolescentes e telenovelas da rede Globo. Interfaces na construção da compreensão da sexualidade. 2009. 174 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Mestrado em Educação, Florianópolis.

FIGUEIRÓ, M. N. D. (2004). A formação de educadores sexuais. Retirado em fevereiro 06, 2013 de <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2004/anaisEvento/Documentos/MR/MR-CI0163.pdf>.

FREIRE, P. (2010). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra.

HAGUETTE, T. M. F. (2001). Metodologias qualitativas na sociologia. 3. ed. Petrópolis: Vozes.

MELO, S. M. M. de. POCIVI, R. (2002). Educação e Sexualidade. (Caderno Pedagógico, v.1), Florianópolis: UDESC.

MORAN, J. M. (2005). Desafios da televisão e do vídeo à escola. In Integração das Tecnologias na Educação/Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED. 204p; il.

NUNES, C. A. (1996). Filosofia, sexualidade e educação: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PERRENOUD, P. (2002). A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed.

SARTORI, A. S. SOUZA, K. R. KAMERS, N. J. (2011). Desenho Animado, Tv e YouTube: Reflexões Sobre Educomunicação e Linguagens.

TEIXEIRA, E. (2012). As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes.

TRIVIÑOS. A. N. S. (1987). Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas.

Práticas Bem sucedidas e a integração afetividade e cognição: Um estudo com professores do curso superior de Administração.

Liliane Bonfim de Moura, Laurinda Ramalho de Almeida¹⁹²

Resumo

O presente trabalho refere-se ao estudo de formação e capacitação de professores do Curso Superior de Administração, com ênfase nas práticas bem sucedidas dos docentes, com o objetivo de qualificar professores desta área. O trabalho está inserido no âmbito do Projeto Pró-Administração, aprovado pela CAPES- Ministério de Educação.

O objetivo é oferecer subsídios para formação diferenciada desta área carente de formação na parte pedagógica, uma vez que o docente em curso superior de Administração, via de regra, traz na bagagem somente a experiência profissional, sem ter na sua constituição como professor um curso direcionado a práticas pedagógicas. Assim, surge o desejo de apresentar sugestões de práticas bem sucedidas. Cumpre observar que cada curso tem sua especificidade e que sugestões precisam ser refletidas pelos profissionais que vão atuar.

Para situar esse contexto, faz-se necessário compreender que ser professor de curso superior em Administração requer um preparo especial não só pela grande procura dos alunos, mas também pelo tipo de profissional que hoje está sendo colocado no Mercado de trabalho e qual é a nossa expectativa sobre o profissional que queremos para atuar na docência.

A relevância de nossa investigação; parte do pressuposto que a constituição do professor não pode ser apenas técnica, desenvolvida somente em experiências nas quais o profissional adquiriu em empresas e consultorias. Afinal, o que constitui este professor? O que é e o que leva a ser um professor universitário em curso de Administração? Quais são as práticas que aqueles professores com boas avaliações possuem? Qual é a formação deste professor?

Para sustentação teórica do nosso trabalho, utilizamos: Henri Wallon, cuja teoria pressupõe uma visão integradora do desenvolvimento humano; o professor é constituído de afetividade, cognitividade e sociabilidade, assegurando a importância de todas elas, o que gera grande impacto na área da educação, evidenciando que as dimensões cognitiva e afetiva não podem ser dissociadas. Outro autor, Tardiff, dá suporte à discussão sobre saberes profissionais, trazendo conceitos de suma importância para o trabalho.

O procedimento metodológico consistirá de uma entrevista piloto, inicialmente aplicada em um docente e a partir desta, as demais. Posteriormente serão realizadas observações em sala de aula e entrevistas com professores selecionados a partir de avaliações que possuam credibilidade de práticas bem sucedidas dos professores do curso superior de Administração. O local escolhido será a própria Instituição de trabalho do professor e as observações em sala de aula serão das disciplinas dos mesmos. Coletados esses materiais será feita a análise do conteúdo e a discussão dos dados.

¹⁹² PUC - SP

É esperado deste trabalho uma identificação e compreensão de práticas bem sucedidas no processo acadêmico da área de Administração que possa oferecer subsídios para o desenvolvimento de profissionais, estimulando o melhor desempenho da docência amparado por gestão de aula, planejamento, relacionamento, gestão de carreira, afetividade, técnicas de didática. Uma formação mais adequada ao professor de Administração tendo como pressuposto que a pessoa é um ser integrado- cognição-afetividade, repercutirá na qualidade do relacionamento deste com seus alunos.

Palavras Chave: Formação de Professores, Curso de Administração.

Objetivo:

Analisar práticas bem sucedidas com professores do curso superior de Administração a partir da participação presencial e online(como tutora)no módulo 1- Ser professor no Ensino Superior.

Método:

Participantes:

Cinco professores do curso superior de Administração que fazem o curso Pró-Administração.

Local:

FEA/USP- onde ocorre o curso e os encontros quinzenais.

Dados a serem coletados através de:

Entrevistas

Análise de documentos do módulo (textos para estudos e tarefas realizadas)

Objetivo específico:

Analisar estudos de casos de ensino elaborados pelos professores no curso. (Três estudos de práticas nas quais os alunos/ professores obtiveram sucesso e que consideram bem sucedida e dois que mudariam a ação realizada porque não tiveram sucesso).

Casos de Ensino:

- (...) Casos, portanto, possuem ao menos duas características que os tornam importantes na aprendizagem: seu status de narrativa e sua contextualização no tempo e no espaço” (Shulman, 1992)
- (...) Um evento pode ser descrito; um caso deve ser explicado, interpretado, sustentado, dissecado e remontado” (Shulman, 1986)

- Uma possibilidade de tornar as atividades cognitivamente mais estimulantes, mais exigentes, mais adequadas para estabelecer pontes entre aspectos teóricos e práticos.

Tipos de Casos de Ensino:

- Protótipos: casos que exemplificam aplicação de princípios teóricos ou de resultados de investigação. Apresentam uma situação normativa.
- Precedentes: casos que comunicam os princípios de práticas ou de máximas. Apresentam o retrato de uma situação-problema enfrentada e abordagens possíveis que poderiam ser empregadas.
- Parábolas: casos que comunicam valores, normas, proposições que apresentam o ensino como profissão. Podem mostrar mitos e metáforas construídas por professores em relação à profissão. Úteis para socialização profissional (aprender a viver na escola)

Curso/ Pró-Administração:

O projeto investiga a *Formação de professores na pós-graduação e estratégia de educação continuada*, subsidiado pela CAPES e denomina-se: "Método Integrado de Formação e Capacitação de Docentes nas áreas de Administração Pública, Empresas e Setores Específicos e de Gestão em suas diversas especialidades" está vinculado ao programa de Pós-Graduação em Administração de Organizações da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo de Ribeirão Preto, FEA\USP e à Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Capes em parceria com a Pontifícia Universidade Católica De São Paulo (PUC\SP).

A equipe é formada por cinco professores- Prof. Dr. Adriana Backy Noronha Viana (coordenadora do projeto e professora ministrante- USP), Prof. Dr. José Dutra de Oliveira Neto (vice- coordenador e professor ministrante- USP), Prof. Dr. Maria Lúcia do Carmo Cruz Robazzi (professora ministrante- USP), Prof. Dr. Vera Maria Nigro de Souza Placco (professora ministrante- PUC-SP), Prof. Dr. Laurinda Ramalho de Almeida (professora ministrante- PUC-SP) e os monitores: Thiago, Euro, Danilo, e Liliane (a primeira autora que participa do curso como monitora).

Desde o início do projeto a equipe mantém encontros e reuniões frequentes para a elaboração do curso, que teve seu início em maio de 2013 e término previsto para dezembro de 2014.

O curso "Método Integrado de Formação Continuada de Docentes na Área de Administração", é realizado de forma mista: presencial e a distância, através de uma plataforma acadêmica online elaborada para o mesmo, tendo como público docentes e futuros docentes da área de Administração, com o objetivo de propiciar melhoria na formação e capacitação do processo ensino-aprendizagem do docente envolvendo a área da Educação e Administração. Os alunos matriculados serão contemplados com bolsas da CAPES, logo não pagarão mensalidades se forem assíduos e entregarem a monografia no término do curso.

O projeto foi estruturado baseando-se na direção da articulação entre o virtual e o presencial, de perspectiva integral, a fim de promover o diálogo com as diferentes áreas do conhecimento. Os encontros presenciais complementam a relação aluno/ professor tornando-a afetiva, isto é, afetando o aluno neste processo de

ensino-aprendizagem, que vem a somar com os recursos tecnológicos do curso, pois integram a tecnologia em uma plataforma educacional que propicia a concretização do aprendizado.

Os alunos terão 110 horas de atividades à distância supervisionadas, 176 horas de atividades presenciais e 74 horas de orientação da monografia, totalizando 360 horas. Os módulos são a ponte entre a formação técnica, experiencial e específica da área com a formação pedagógica, que possui em seu objeto de estudo a valorização do professor, em termos globais como saúde, bem-estar, reconhecimento social e financeiro.

São utilizados a partir de conceitos estudados em Horton, três tipos de atividades, que serão exemplificadas abaixo:

“ As atividades tipo “ Absord” ou assimilação consistem habitualmente de informações e atividades de ensino que permitem ao aluno recuperar a essência do assunto e adquirir o conhecimento.” (Viana, p. 94, s/d).

“ As atividades tipo “ To Do” ou fazer conduzem a ação e transformam a informação em conhecimento e habilidades. Através deste tipo de atividade, elaboram e aplicam os conhecimentos. Os tipos de atividades “to do” são atividades práticas (trabalho em grupo, exercício na prática, entre outros); atividades de descoberta (estudos de caso, laboratórios virtuais); jogos e simulações (quizz, puzzles). “ Viana (no prelo, p.95, s/d).

“ As atividades tipo “Connect” ou conexão preparam os alunos para sua atividade profissional, possibilitando que a lacuna entre aprendizagem e realidade seja superada. Esse tipo de atividade prepara os alunos para aplicarem os conhecimentos em situações do cotidiano, do trabalho e da vida pessoal, integrando o que foi aprendido com o que realmente se sabe.” Viana (no prelo, p. 95, s/d).

No no curso as atividades do connect tem o objetivo de fazer um fechamento da matéria dada e despertar o interesse do aluno para o próximo módulo, geralmente são atividades de reflexão ou pesquisa.

O curso é composto de módulos que serão os seguintes:

- Módulo 1: Ser professor no ensino superior (em andamaneto)
- Módulo 2: Didática e conhecimento pedagógico
- Módulo 3: Tecnologia educacional
- Módulo 4: Técnicas de comunicação
- Módulo 5: Saúde ocupacional do professor
- Módulo 6: Metodologia de pesquisa 1
- Módulo 7: Metodologia de pesquisa 2

Os módulos têm como objetivo proporcionar uma integração total entre eles, mesmo possuindo temas diferentes constitui-se um elo que auxilia o desenvolvimento de capacitação docente, por isso contemplam as múltiplas facetas da área.

Dentro dos módulos existem os ciclos e estes guiam o processo do curso, pois é a partir deles que as atividades são desenvolvidas.

Exemplo: Módulo 1- Ciclo 1:

Objetivo

Profissão professor: exigências atuais.

Ser professor na contemporaneidade.

Apresentar aos alunos o campo da docência no Ensino Superior.

Conteúdo Web

Atividades

- [12/05] Domingo: Disponibilização do material de leitura semanal e do estudo de caso (12/05 a 17/05).
- M1A - Ser Professor no Ensino Superior - Laurinda e Vera
- Versão formato 2
- M1B - Questionário(F) - Questionário sobre o texto.
- M1C - Vídeo sobre o tema - Professor em sala de aula: e o aluno, como fica?
- M1D - Jadwiga Mielzynska – A construção e a aplicação de questionários na pesquisa em Ciências Sociais
- Versão formato 2
- M1E - Questionário(F) - Jadwiga - Questionário sobre o texto de Jadwiga Mielzynska.
- [18/05] Presencial. Materiais das atividades abaixo.
 - Manhã:
 - M1F - Vídeo - Discussão sobre o vídeo.
 - Apresentação de temas relacionados ao texto.
 - Apresentação de ppt referente a Ser Humano hoje: contribuições da Formação e da Pesquisa – Vera Placco.
 - Dúvidas sobre os textos estudados previamente.
 - Tarde:
 - M1G - Montar roteiro de caracterização de professor/professor de Administração - Atividade em grupo - Roteiro inicial de pesquisa.
- [24/05] Até Sexta: levantar questões para a pesquisa, se organizar para a coleta. Escrever questões relacionadas a características, atuação e relacionamento de um bom professor de Administração.
- Roteiro de pesquisa: Arquivo que foi trabalhado durante a aula

- [Wiki- espaço para discussão do roteiro de pesquisa](http://ead.fearp.usp.br/mod/ouwiki/view.php?id=29076) [HYPERLINK](#)
"http://ead.fearp.usp.br/mod/ouwiki/view.php?id=29076"

M1H - Upload de arquivo (F) - Escrever no word e fazer upload.

Os alunos têm atividades e avaliações semanais. Preparando-se para a aula presencial lendo os textos, realizando tarefas individuais e coletivas, estas atividades valem nota e contam como frequência, uma vez que o curso é presencial e online.

Nas aulas presenciais as atividades realizadas durante a semana são discutidas a partir dos resultados que os professores possuem que são compostos das notas e dos gráficos, com este material o professor analisa as questões que geraram maiores dificuldades e prepara a aula de acordo com os dados

Resultados Parciais:

Até o presente momento os casos de ensino foram elaborados, neles os alunos relataram dificuldades que encontraram na sua prática docente e como reverteram a situação e se a atitude tomada foi positiva ou negativa, caso negativa, contam o que mudariam para obter o sucesso na próxima vez que o incidente ocorresse.

As entrevistas ainda não foram realizadas, pois era necessário estar com os casos de ensino realizados para então, conseguir fazer a entrevista.

Referências

ARAÚJO, Elenise Maria de & OLIVEIRA NETO, José Dutra (2013). Capítulo 5 – Tecnologia Educacional e Design Instrucional. In VIANA, Adriana Backx Noronha (Org.) *Formação continuada para docentes em Administração: das intenções à proposta* (pp. 63-110). No prelo.

HORTON, J. E-learning by design. San Francisco: Pfeiffer, 2010.

LEITE, M. O ambiente virtual de aprendizagem moodle na prática docente: conteúdos pedagógicos. UNIFESP, 2006.

MOODLE. Guia de referência sobre as funcionalidades do ambiente de aprendizagem MOODLE. Fevereiro 2011. Disponível em: <<http://moodle.org>>.

SHULMAN, 1986, SHULMAN, L.S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Research, 15 (21, 4-14), 1986.

Funk um caô para além da linguagem – uma ação pedagógica possível

Caroline Nascimento¹⁹³

Resumo

Este trabalho é fruto de experiência, “escrevivências” e têm o interesse de investigar como os profissionais da APAFunk – Associação e Profissionais e Amigos do Funk do Rio de Janeiro, percebem o racismo em suas ações e encarar a APAFunk como um espaço de afirmação negra, crítica social e construção de autonomia frente ao que os porta-vozes da APAFunk consideram exploração do mercado (mídia, grandes equipes de som e gravadoras) aos profissionais do funk. Espaço de ações culturais, a nossa pesquisa pretende verificar a viabilidade de que sejam ações pedagógicas possíveis no ambiente escolar.

Palavras-chaves: funk, racismo, educação

Abrindo Caminhos

APOLOGIA (Mano Teko)

“Vieram falar que na visão deles Funk não é cultura

Que o gosto da elite determina o que é e o que não é legal

Cansado dessa merda acordei e mudei minha postura

Esse espírito de luta tem que contagiar geral

Cada vez pior a associação da violência à favela

Que filhos da TV apoiam a barbárie sem querer saber o quanto é mal

Agravante maior é a camisa errada que pintaram dela

E ver cria vestindo achando isso normal

Compreendi e escuto dizer que o caô está na linguagem

Que MC's fazem apologia e bondes falam só sacanagem

O caô não está só aí

É aí que eu fico bolado

Pra eles está na origem: negro, pobre e favelado.

O meu som é de lá da favela

Eu também sou de lá da favela

Perguntaram: quanto nós somos?

Nós somos um só, somos parte dela.”

¹⁹³ Universidade Federal Fluminense

No período de 2010 a 2012 fiz parte de um grupo de pesquisa e extensão chamado Negros e Negras em Movimento. Foi uma surpresa estar no primeiro período da graduação em pedagogia e entrar num grupo de pesquisa. Como pode um bolsista estar no primeiro período de graduação? Não é costumeira essa ocorrência, devido a inexperiência acadêmica¹⁹⁴. Nos encontros, nas leituras, discussões e trocas de experiências fui me dando conta do que se tratava o grupo, quais as metas traçadas, à quem desejava alcançar. O grupo tinha como fundamentação discutir a implementação da Lei 10.639 que vigora desde 2003 que torna obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira e africana nas escolas privadas e de rede pública. Aos poucos fui me dando conta de que o assunto dizia a meu respeito também. O foco sempre foi a formação continuada dos estudantes da pedagogia, docentes e discentes das escolas tanto da rede privada, quanto da rede pública. Mas antes o foco dos coordenadores - Maria das Graças Gonçalves e José Luiz Cordeiro Antunes – era a formação dos membros daquele grupo, a começar pela sensibilização, pois em se tratando das relações étnicorraciais, na maioria dos casos, o primeiro contato é via sensibilização, pois se trata de um assunto muito delicado: lidar com as singularidades e particularidades de cada um.

Saber-se negro é reviver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e, sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar em suas potencialidades (SOUZA, 1983. p. 17, 18).

Em 2011 nossos coordenadores assumiram a liderança do curso de Pós Graduação Lato Sensu “Diversidade cultural e interculturalidades: matrizes indígenas e africanas na educação brasileira”, localizado no campus da UFF em Angra dos Reis. Nesse ano, nossos coordenadores propuseram uma parceria com o grupo de pesquisa e extensão para juntos organizarmos um Seminário que seria uma espécie de encerramento da primeira etapa do curso. Proposta aprovada, no mês de julho realizamos em Angra dos Reis o primeiro Seminário de Artes e Linguagem *PALAVRAVIVA: nosso patrimônio africano e indígena*. Nesse Seminário a palavra dita, cantada, tocada, recitada foi o centro de nossas atenções e todos os convidados, os palestrantes trouxeram suas contribuições, suas experiências e seus estudos a cerca da presença e importância da oralidade.

Dentre as atividades do Seminário uma delas teve mais destaque e que tomou proporções que não esperávamos. Ainda estamos colhendo os bons frutos da semente que foi lançada a partir do Sarau de músicas, grafites, poesias divergentes, que aconteceu no Quilombo Santa Rita do Bracuí/RJ. E a partir desse ponto que se inicia uma caminhada de construção de novos devires negros, foi o início de um novo ciclo de novas experiências, de “escrevivências”¹⁹⁵.

O PALAVRAVIVA me proporcionou estabelecer contato com Mano Teko, um de nossos convidados e que marcou sua presença no Sarau trazendo para nós a importância da oralidade no Funk cantado, escrito por ele e pelos membros da APAFunk – Associação dos Profissionais e Amigos do Funk:

“A APAFunk foi fundada em 10 de dezembro de 2008, por profissionais e amigos do funk cansados de assistir à discriminação sem fazer nada. O intuito é defender os direitos dos funkeiros e lutar pela Cultura Funk, contra o preconceito e a criminalização.”

¹⁹⁴ Vale lembrar que esse é um critério de maioria dos professores responsáveis por projetos. E essa norma possível encontrar até em editais de seleção para projetos

¹⁹⁵ É definida como: “escrita composta de múltiplos gestos, em que todo corpo dela se movimentava e não só os dedos”. EVARISTO, 2005

Com o tempo (já em 2012) as teias foram se fortalecendo, mas as inquietações e questionamentos começaram e aparecer ao longo dessa caminhada. Afinal de contas, porque aqueles profissionais sofriam com tamanho preconceito? Preconceito apenas social? Porque ou para quê criar uma Associação para lutar por direitos? Sem contar que favela para mim era algo “intocável”, perigoso e distante, pois as visões preconceituosas que tinha foram formadas pela grande mídia e demais meios de comunicação.

Mas afinal de contas:

“Que é que os olhos nos permitem ver? Em qual dimensão? Para ver, é preciso, na realidade, dispor de ferramentas adequadas, que trabalhem no interior do olhar, que ajudem a problematizar o olhar, que façam dos olhos um questionamento do mundo, de sua força, de suas pulsões, de suas tendências” (NEGRI, 2002, p. 157).

As visões construídas foram de desmanchando na medida em que eu me aproximava e conhecia os amigos, parceiros, e os próprios integrantes da APAFunk. Apesar da existência de alguns receios, principalmente quando constatei que era ali o meu campo de atuação e de possíveis levantamentos para construção do meu projeto final de curso (não se tratava apenas de fazer friamente uma abordagem da favela e das pessoas que fazem parte dela). Agora sei que não estou de passagem na vida desses que são os protagonistas dessa história. Como eles mesmos dizem “Quem é de somar, cola!”, e é dessa e de outras experiências que tenho provado tecendo essa rede.

A culminância de meus questionamentos veio junto com uma das últimas composições de Mano Teko, chamada Apologia que abre os caminhos desse trabalho. Comecei a observar a presença do racismo que é percebido pelo Mano Teko. Tanto é que está presente na letra de sua música “*Pra eles está na origem: negro, pobre, favelado*”.

Além do racismo percebido por esses profissionais e amigos envolvidos com a APAFunk, é também intenção do trabalho pensar possibilidades pedagógicas na escola a partir das ações culturais, como por exemplo o Sarau da APAFunk e o programa de Rádio Funk Nacional que vai ao ar cinco vezes na semana e é transmitido pela Rádio Nacional.

Para dar prosseguimento a esse trabalho destacar na APAFunk duas importantes características, que são as primeiras que identifiquei para iniciar essa caminhada de pesquisa e de troca direta com cada um desses produtores que nesse trabalho são meus interlocutores. A primeira é que a APAFunk congrega para fortalecer profissionais do funk (MC’s, DJ’s e donos de equipes de som) que se recusam a entrar no “padrão de consumo” estabelecido pelas rádios, gravadoras, DJ’s e donos de equipes de som. A segunda característica é a de defender um funk engajado que incorpora uma crítica a questões e conflitos presentes nas relações sociais como a crítica da relação Estado X favela; a crítica das condições de vida nas favelas e periferias (a ausência de políticas por melhores condições de vida e simultaneamente, o excesso de políticas de repressão); a crítica ao racismo (que como na maioria dos casos se torna secundário e é invisibilizado diante de medidas tomadas pelo poder público para impedir os Bailes dentro das favelas e/ou a instalação de frentes policiais dentro das favelas para trazer mais segurança aos moradores).

O funk que parte dos produtores da APAFunk defende uma ação cultural de combate ao racismo e de valorização de culturas e estilos consideradas periféricas.

“Produtores de estilos, conhecimentos e olhares negros sobre e para o mundo, a partir das realidades em que vivem, e com o que há de mais vigoroso e alegre na nossa formação cultural, aquilo que as elites racistas não conseguem mais invisibilizar: a singular diáspora Africana que, apesar da violência do escravismo e do racismo, dá o significado mais expressivo ao que, no mundo, se conhece como Brasil” (NASCIMENTO, 2012).

Por tudo isso, pretendo continuar caminhando para o sentido de encarar a APAFunk como um espaço de afirmação negra, crítica social e construção de autonomia frente ao que os porta-vozes da APAFunk consideram exploração do mercado (mídia, grandes equipes de som e gravadoras) aos profissionais do funk. Espaço de ações culturais, a nossa pesquisa pretende verificar a viabilidade de que sejam ações pedagógicas possíveis no ambiente escolar.

Desmanchando as blindagens

RAP do Silva (Bob Rum)

*“... Era trabalhador, pegava o trem lotado
Tinha boa vizinhança, era considerado
Todo mundo dizia que era um cara maneiro
Outros o criticavam porque ele era funkeiro*

*O funk não é modismo, é uma necessidade
É pra calar os gemidos que existem nessa cidade
Todo mundo devia nessa historia se ligar
Porque tem muito amigo que vem pro baile dança
esquecer os atritos, deixar a briga pra lá
E entender o sentido quando o DJ detonar...”*

Usar momentos da história da formação de nossa sociedade é sempre importante para que possamos compreender que olhar para trás é trazer sentido para o que acontece hoje. Como foi dito pelo professor-pesquisador Kabenguele Munanga “um povo sem história é como um indivíduo sem memória, um eterno errante” (KIZERBO *apud* MUNANGA, 2005.p. 16).

A partir da década de 1970 e 1980 passou a se destacar nas favelas, subúrbios e nos bairros considerados periféricos do Rio de Janeiro novos agentes sociais símbolos de resistência cultural: a juventude “negra, pobre e favelada”. Sinalizando ameaça e delinquência, essa juventude foi socialmente afastada por quem detinha o poder, sendo traçado o estereótipo, e construída uma visão preconceituosa a respeito dessa nova camada popular que estava recriando novos modos de diversão e novas formas de resistir culturalmente às pressões daquela sociedade opressora (ACRE, 1997).

Patrimônio Imaterial os componentes dessa Associação são sujeitos de direitos que buscam como todos nós a liberdade e o direito de ir e vir. Pensar nesse movimento e nessa mobilização feita por esses que congregam para fortalecer o funk dos que compõe os elementos do Funk¹⁹⁶ é pensar em ter direitos como protagonistas de suas próprias histórias. E principalmente ter direito à “criação e fruição” daquilo que foi e é

¹⁹⁶ Fazendo uma analogia aos elementos do Hip Hop (Rap, DJ, grafite e break dance), os elementos do Funk seriam o MC, do DJ e o dono de equipe de som.

produzido por eles mesmos: a poesia, a canção, o som, o Baile Funk, em suma, suas obras de arte (CHAUÍ, 1992).

Mas a juventude resistiu e resiste, porque,

A resistência da multidão, a resistência a todas as propostas de formatação da vida, creio que isto consiste sobretudo em sentir o prazer da singularidade (NEGRI, 2006. p. 179).

Vivendo um tempo de constantes mudanças, foi criada a UPP – Unidade de Polícia Pacificadora¹⁹⁷. Para atuar nas favelas do Rio de Janeiro, as UPP's basicamente têm o objetivo de impedir a disseminação do tráfico de drogas desarticulando quadrilhas e retirando dos traficantes o poder de “proteger o morro”. Um projeto da Secretaria Estadual de Segurança Pública do Rio de Janeiro, suas primeiras instalações foram em favelas localizadas na Zona Sul da cidade. Essas primeiras medidas significam na realidade, reduzir a violência dos bairros considerados os mais ricos. Ocupando um território amplo de favelas, a UPP sempre foi alvo de muitas críticas, pois são poucas as transformações sofridas de 2008 até os dias atuais. Uma série de regularizações passaram a ser cumpridas pelos moradores como pagamento de impostos, saneamento básico, energia elétrica, ou seja, o custo de vida passa a aumentar. Mas ainda assim o viver socialmente em igualdade, com mais saúde, moradias melhores, alimentação de qualidade, são ações que ainda não ocorrem. Como diz Calazans MC “*Polícia passa-e-fica-a-dor*”. Pois são muitos os registros dos Direitos Humanos feridos, invasão de privacidade, casas sendo invadidas devido a supostas suspeitas da presença de traficantes, chacinas. Formas diversas que de maneira sutil vão cerceando e invisibilizando o “som que vem de lá”.

Em meio a conflitos ferrenhos entre policiais da UPP e moradores, está em vigor a Resolução 013 que dentre tantas restrições, fica proibida qualquer tipo de manifestação cultural dentro das favelas. Sabemos que um dos meios de diversão e lazer para quem é da favela são os Bailes Funk:

Além da identificação expressa na música, os bailes funk constituem um espaço lúdico e barato. É um espaço propício, dada a carência de ofertas de diversão para esses jovens que têm uma dimensão coletiva e jubilosa, marca notória da cultura carioca (ACRE, 1997. p. 155).

Em resposta a essa resolução 013 a APAFunk escreveu uma petição que tinha objetivo de recolher o maior número de assinaturas possíveis em prol da revogação dessa resolução. E para que tal fosse possível a Associação organizou no ano de 2012 Rodas de Funk em lugares estratégicos de grande circulação da população carioca, para informar, mobilizar e instrumentalizar a população do que estava acontecendo. Nas Rodas de Funk vários profissionais e amigos cantaram desde as canções mais antigas às mais novas composições e entre uma música e outra o microfone era usado para falar a respeito da existência da Resolução 013 enquanto panfletos eram distribuídos, trazendo conscientização para os que ali paravam pra ouvir o som do “tamborzão”, em sua maioria moradores da favela, e subúrbio da cidade. Nas Rodas foram recolhidas mais de duas mil assinaturas, mas a Resolução 013 ainda não foi revogada.

Medidas judiciais foram tomadas para intervir no exercício pleno da Cidadania. Mas o povo resiste! O Funk no Rio de Janeiro é definido como Movimento Cultural e Musical de Caráter Popular (Lei 5543/09 e Lei 5544/09) e, mesmo assim, é tratado como questão de segurança pública. Defender um funk engajado é

¹⁹⁷ Para mais informações confira em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Unidade_de_Pol%C3%ADcia_Pacificadora

reivindicar um espaço de afirmação negra dentro de uma sociedade que exclui, que silencia, oprime e que nega a existência dos fatos e dos valores que provem da favela.

Ocupando os espaços

FUNK (Alexandre do Nascimento)

Rebelião na rua é Funk, Funk na rua é rebelião. Arte de corpos impuros despidos de moralismo, juntos e unidos na resistência comum ao caô da discriminação, de uma tal resolução, denuncia do horror armado da escória de fardados a serviço da exploração. Funk não é coisa que esquenta, é grito que se alimenta de gente junta na luta sofrida, potência ao som do tamborzão, defesa da vida contra o racismo, negroperspectivismo da favela em expressão.

A partir do momento em entrei em contato com esses atores sociais, verdadeiros produtores culturais, não apenas a rede conhecimento e de relações foi ampliada, mas pude compreender como o racismo se dá tanto por medidas jurídicas, proibições explícitas e pequenas sutilezas amenizadas pelas grandes mídias. São diversas as justificativas encontradas para tornar secundário o racismo presente em nossa sociedade que insiste em não querer identifica-lo e que ainda resiste em discuti-lo.

São muitas as contradições, pois temos uma sociedade que rejeita o Funk que é consumido pela indústria fonográfica, temos uma sociedade que rejeita a favela, que inviabiliza uma das únicas maneiras de se expressar culturalmente, mas que ao mesmo tempo se apropria desse meio para tornar um meio de entretenimento de uma elite branca dominante. A rejeição não está na favela, mas na “arte cos corpos impuros”, no que é a origem do problema: “negro, pobre e favelado”.

Como negro que se reconhece e busca nesse espaço afirmação como cidadão criativo e dotado de direitos. Sujeito-agente cultural que tem história e memória. E a escola precisa tomar conhecimento desses sujeitos-agentes culturais e das atividades realizadas pela a APAFunk estão envolvidos e preocupados em tornar visíveis suas ações que são pedagógicas. Semanalmente os membros da diretoria da APAFunk vão ao ar num programa de rádio chamado Funk Nacional, transmitido pela Rádio Nacional, 1.130 Khz AM, um espaço de afirmação que eles conquistaram a partir do momento em que a Lei Funk é Cultura passou a vigorar. Outro espaço de afirmação e outra ação pedagógica é o Sarau da APAFunk que começou a acontecer no ano corrente e a cada segunda quinta-feira do mês acontece na rua o Sarau. O microfone é aberto para qualquer tipo de manifestação cultural, música, poesia, coreografia, grafite, enfim é a mais bela forma de comunhão entre os elementos tanto do Hip Hop como do Funk.

Meu papel como educadora, mulher, negra é articular no desenvolver dessa caminhada de estudos, pesquisa, trocas de experiências e contribuir para reflexão, abrindo caminhos, desmanchando as blindagens e ocupando os espaços. Encarando a APAFunk como espaço formador de ações pedagógicas possíveis e necessárias para discutir tantas questões que estão sendo secundarizadas em nosso meio. Ser mais um canal possível para levar informação para mobilizar, fortalecer, instrumentalizar e continuar lutando pela conquista de espaços outros de afirmação negra: o Funk.

ANEXO I

Rap do Silva – Bob Rum

Todo mundo devia nessa história se ligar
por que tem muito amigo que vai pro baile
dançar,
Esquecer os atritos, deixar a briga pra lá
E entender o sentido quando o dj detonar

Solta o rap Dj
Era só mais um silva que a estrela não brilha
Ele era funkeiro mais era pai de família

Era um domingo de sol, ele saiu de manhã
Para jogar seu futebol, deu uma rosa para a
irmã
deu um beijo nas crianças prometeu não
demora
Falou para sua esposa que ia vim pra
almoçar

Mais era só mais um silva que a estrela não
brilha
ele era Funkeiro mas era pai de família

Era trabalhador, pegava o trem lotado
Tinha boa vizinhança, era considerado
Todo mundo dizia que era um cara maneiro
Outros o criticavam porque ele era funkeiro

O funk não é motivo, é uma necessidade
É pra calar os gemidos que existem nessa
cidade
Todo mundo devia nessa historia se ligar
Porque tem muito amigo que vem pro baile
dança
esquecer os atritos, deixar a briga pra lá
E entender o sentido quando o DJ detonar

E era só mais um silva que a estrela não
brilha
ele era funkeiro, mas era pai de família

E anoitecia, ele se preparava, para curtir o
seu
baile, que em suas veias rolava, foi com a
melhor
camisa, tênis que comprou soado, e bem
antes da hora
ele já estava arrumado, se reuniu com a
galera, pegou
o bonde lotado, os seus olhos brilhavam, ele
estava animado,
Sua alegria era tanto, ao ver que tinha
chegado, foi
o primeiro a descer, e por alguns foi saldado
mas naquela, triste esquina, um sujeito
apareceu
com a cara amarrada, sua mão estava um
breu,
carregava um ferro em uma de suas, mãos
apertou o gatilho sem dar qualquer

explicação
e o pobre do nosso amigo, que foi pro baile
curtir, hoje com sua família, ele não irá
dormir!

Porque era só mais um silva que a estrela
não brilha
Ele era funkeiro mais era pai de família

SABE POR QUE NINGUÉM CONSEGUE MAIS FAZER FESTAS E BAILES EM COMUNIDADES PACIFICADAS?

POR CAUSA DA RESOLUÇÃO 013

A "Zero-Treze" dá aos policiais militares o poder para proibir qualquer evento, dentro e fora das comunidades, sem que uma razão importante tenha que ser apresentada. O Funk é um movimento livre, é lazer, é trabalho e, acima de tudo, é uma cultura Carioca. Não seria bom se ele fosse incentivado ao invés de proibido? Então vamos lá! Vamos fazer o baile acontecer! O Primeiro passo é exigir que o Secretário de Segurança Beltrame revogue a Resolução 013. O modelo das UPP's aplicado por ele é visto como um exemplo de sucesso mas se todos souberem do abuso de autoridade e da proibição arbitrária dos bailes, isso seria uma mancha nesse modelo. E nem o Governo, nem o Secretário Beltrame querem uma mancha nas UPP's.

ASSINE A PETIÇÃO ONLINE

PARA PEDIR QUE O BELTRAME REVOGUE A
ZERO-TREZE E PERMITA O BAILE NAS FAVELAS COM UPP.
ACESSE: [HTTP://BIT.LY/MEURIOFUNK](http://bit.ly/meuriofunk)

CONFIRA MAIS INFORMAÇÕES NESES LINKS:

Resolução 013 na íntegra: <http://bit.ly/resolucaozero13>

Parecer da FGV sobre a Resolução 013: <http://bit.ly/parecersobre013>

Decreto 39.355, sobre realização de eventos no Rio: <http://bit.ly/decreto39355>

Lei Funk é Cultura: <http://bit.ly/leifunkecultura>



UMA INICIATIVA



www.meurio.org.br

ANEXO II

Referências

- ACRE, José M. Venezuela. O Funk Carioca. In.: Abalando os anos 90 – Funk e Hip Hop: globalização, violência e estilo cultural. Micael Herschmann (Org.), Rio de Janeiro: Rocco, 1997. p. 136-163.
- CHAUÍ, Marilena. Política Cultural, Cultura Política e Patrimônio Histórico. In.: O Direito à memória: patrimônio histórico e cidadania/ DPH. São Paulo: DPH, 1992. p. 37-46.
- EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento de minha escrita, 2005. Disponível em: <http://nossaescrevivencia.blogspot.com.br/2012/08/da-grafia-desenho-de-minha-mae-um-dos.html>. Acesso em 08/07/2013.
- MUNANGA, Kabenguele (org.), Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada- [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- NASCIMENTO, Alexandre. PALAVRAVIVA! Expressões Negras, 2012. Disponível em: <http://www.alexandrenascimento.net/2012/12/11/palavra-viva-expressoes-negras/>. Acesso em 08/07/2013.
- NEGRI, Antonio, De volta – Abecedário Biopolítico; [entrevista a Anna Dufourmantelle]; tradução Clóvis Marques. – Rio de Janeiro: Record, 2006.
- SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social – Rio de Janeiro: Edição Graal, 1983. Coleção Tendências; v. 4.

Documentos eletrônicos:

- APAFunk, Disponível em: http://www.apafunk.org/a_apafunk.html. Acesso em 08/07/2013.
- Wikipédia: Unidade de Polícia Pacificadora, Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Unidade_de_Pol%C3%ADcia_Pacificadora. Acesso em 13/07/2013.

O ensino médico: além dos muros das salas de aula- Relato de Experiência

Victória Ângela Adami Bravo, Marina Lemos Villardi, Eliana Goldfarb Cyrino¹⁹⁸

Palavras-chave: Educação médica; Relações Comunidade-Instituição; Assistência à saúde

Introdução

Diferentes escolas médicas do Brasil realizam o ensino médico na atenção primária, tendo como referencial a implantação do Sistema Único de Saúde, seus princípios doutrinários, universalização, equidade, integralidade e a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais. A atenção primária é primordial na formação do futuro profissional de saúde, pois o aluno identifica a necessidade da promoção à saúde, valorizando o seguimento longitudinal aos pacientes e a integralidade do cuidado. Em contra partida, em outros níveis de atenção, como o Hospital Escola, o aluno não identifica o paciente como um todo, apenas o vê como doente e que precisa ser curado. As escolas médicas mostram-se preocupadas em formar profissionais aptos a compreender este contexto e desenvolvem diferentes experiências na atenção primária, que para esses objetivos mostra-se o cenário mais efetivo.

Metodologia

A Faculdade de Medicina de Botucatu introduziu, em 2003, no curso de graduação em medicina, a disciplina IUSC- Interação Universidade Serviço Comunidade, foco deste relato de experiência, no qual busca-se reconhecer, a partir da observação das aulas ministradas entre 2011 e 2012, de que maneira essa disciplina contribui para a qualificação do profissional de saúde em formação e a postura dos professores tutores em conduzir as aulas. Nesta disciplina professores tutores e alunos vivenciam o trabalho desenvolvido em uma USF- Unidade de Saúde da Família da cidade e os modos de produção de saúde das pessoas daquela comunidade onde a Unidade se insere. Este contexto permite aos alunos conhecerem a atenção primária, compreendendo sua importância no cuidado à saúde das comunidades e identificando possíveis problemas, levantando possíveis soluções que superem tais dificuldades. Esta disciplina contribui para que o estudante de medicina entenda o paciente como cidadão que tem desejos, vontades e autonomia sobre si mesmo. Através desta percepção e da vivência na atenção primária o aluno pode perceber o paciente como um todo, deixando de lado a visão reducionista com foco na doença. Os professores tutores atuam como mediadores entre o aluno e a realidade sempre problematizando e influenciando o aluno a refletir sobre as situações vividas.

Conclusão

O profissional de saúde possui influência direta na população, portanto deve compreender como se estrutura o SUS e como a atenção primária se desenvolve, como ocorre o processo saúde doença e quais

¹⁹⁸ Departamento de Saúde Pública, Faculdade de Medicina de Botucatu, Unesp-São Paulo.

as necessidades sociais da população; se entendemos que devemos formar médicos voltados às necessidades da população e para atuar de forma orgânica no SUS, devem compreender a integralidade do cuidado, a importância para sua prática e trabalhar em equipe multiprofissional.

Referências

- Cyrino, Eliana G, et AL (2005). O Programa: história, princípios e estratégias. In: Cyrino, Eliana G, et al. (Org.). A universidade na comunidade: Educação medica em transformação (21-32) Botucatu: Eliana Goldfarb Cyrino.
- Cyrino, Eliana G, et Al (2006). Em busca da recomposição da arte do cuidado e do fazer/aprender: a interação universidade, serviço e comunidade na Faculdade de Medicina de Botucatu/ UNESP. In: Pinheiro, R. & Ceccin, Ricardo B. & Mattos, R. A.(Orgs.). Ensino-Trabalho-Cidadania: novas marcas ao ensinar integralidade no SUS (71-84). Rio de Janeiro: IMS/UFRJ, CEPESQ, ABRASCO.
- Minayo, Maria Cecília S (1999). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 6ª edição, São Paulo: Hucitec-Abrasco.

Trabalho Docente no Ensino Superior: O uso de técnicas e dinâmicas no processo de ensino-aprendizagem

Eugênia da Silva Pereira¹⁹⁹, Tatyane Gomes Marques²⁰⁰

Resumo

O presente estudo objetiva refletir sobre a docência no Ensino Superior a partir da análise de práticas, técnicas e dinâmicas de grupo desenvolvidas por docentes universitários no decorrer do processo de ensino-aprendizagem em um curso de graduação em Pedagogia de uma universidade pública da cidade de Guanambi/Bahia, Brasil. A fundamentação teórica pautou-se nas discussões de Masetto (2003), Gil (2010; 2011), Freire (2002; 2011), Rios (2008), Anastasiou (2012), entre outros. A pesquisa buscou responder como os estudantes do referido curso percebem as técnicas e dinâmicas usadas nas aulas universitárias, quais as técnicas mais utilizadas nas aulas e se as mesmas contribuem para uma aprendizagem efetiva e significativa. A metodologia utilizada partiu dos pressupostos da abordagem qualitativa com aplicação de questionários estruturados com dez alunos de um curso de graduação em Pedagogia de uma Instituição pública de Ensino Superior. Os resultados demonstraram que a aula expositiva dialogada e o seminário são as técnicas mais utilizadas pelos professores no decorrer do curso, todavia, são mediadas de forma a garantir a aprendizagem efetiva dos educandos.

Palavras-Chave: Ensino Superior. Trabalho Docente. Ensino-aprendizagem. Técnicas de Ensino.

Introdução

Ao longo da história, a concepção de mundo, de sociedade, de homem e de educação são elementos que definiram a condução do processo de ensino e aprendizagem. Isso é evidente quando se observam, por exemplo, as práticas tradicionais de ensino que se utilizam da mera transmissão de informações e inviabilizam questionamentos e a produção de novos conhecimentos. Estas práticas trazem como princípio a concepção bancária de educação que, segundo Freire (2011), é uma concepção que entende a educação como um ato de transmissão, de depósito, de transferência de saberes e valores, na qual o professor é o detentor de todo o conhecimento e que, por isso, deposita tudo no aluno, entendido como uma folha em branco a ser preenchida.

O reflexo das práticas tradicionais de ensino atingiu o processo educacional desde a Educação Básica ao Ensino Superior. Enquanto na Educação Básica se reproduziam as noções de “alfabetização”²⁰¹ e de fatos históricos²⁰², no Ensino Superior, buscava-se transmitir todo o conhecimento de “bom” profissional que o professor era. Conforme Masetto (2003), os cursos superiores buscavam professores com sucesso em suas

¹⁹⁹ Pedagoga pela UNEB Campus XII; Especialista em Democracia Participativa, República e Movimentos Sociais pela UFMG, Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Guanambi. Mestranda em educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). eniagbi@hotmail.com.

²⁰⁰ Pedagoga, mestre em Educação pela FaE/UFMG. Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação/Campus XII e do programa de Pós-Graduação da Faculdade Guanambi. tatygmarques@yahoo.com.br

²⁰¹ Estas noções de alfabetização se referem ao aprender ler, escrever e contar, ou seja, as noções básicas e essenciais, os conhecimentos elementares.

²⁰² Os fatos históricos eram transmitidos de forma que os educandos memorizassem o ocorrido na história como verdade absoluta.

atividades profissionais e os convidavam a transmitir tudo que sabiam para que seus alunos pudessem ser tão bons profissionais quanto eles eram.

Nesse sentido, a educação, enquanto processo, enfrenta muitos desafios para acompanhar as transformações que ocorrem na sociedade, pois elas ocorrem tanto no âmbito teórico, como na prática cotidiana. Estas mudanças são decorrentes de determinados momentos da história e da trajetória que os mesmos percorrem. A sociedade hodierna, por exemplo, é considerada por Alarcão (2008), como complexa, era do conhecimento, da informação, da aprendizagem e das novas tecnologias. Isso exige um tipo específico de profissional, educador e educando e, apesar destas transformações serem mais evidentes na área tecnológica e científica, também se relacionam com o contexto cultural, político e econômico.

Esse cenário influencia no ato educativo e aponta que as práticas tradicionais e transmissivas de educação não atendem mais às exigências da sociedade contemporânea. É preciso repensar o processo de ensino aprendizagem e, principalmente, rever a concepção de mundo, de sociedade e de educação. Estes desafios se tornam necessários e mais evidentes na Educação Superior, pois é ela a principal responsável pela produção de novos conhecimentos, pela mediação e ampliação dos conhecimentos já existentes e pela criticidade da ciência.

Percebe-se que pensar o ensino universitário na sociedade contemporânea é um desafio porque as transformações sociais exigem profissionais com novas competências, tanto para aqueles que atuam como docentes quanto para os educandos. Por outro lado, ao pensar a educação superior na atualidade, é preciso refletir também sobre as novas formas de aprendizagem e de aquisição de conhecimentos. Dessa forma, o ensino não pode ser mais realizado a partir da transmissão de conhecimentos, mas por meio da construção, coparticipação e da mediação entre docentes, discentes e a conjuntura social, política, econômica e cultural. Neste contexto, o presente trabalho objetiva refletir sobre a docência no Ensino Superior a partir da análise de práticas, técnicas e dinâmicas de grupo desenvolvidas por docentes universitários no decorrer do processo de ensino aprendizagem em um curso de graduação em Pedagogia de uma universidade pública da cidade de Guanambi/Bahia.

Ao refletir sobre a docência no Ensino Superior, o presente estudo busca responder as seguintes questões: Como os estudantes do Curso de Pedagogia de uma Universidade pública da cidade de Guanambi percebem as técnicas e dinâmicas usadas nas aulas da docência universitária do referido curso? Estas estratégias contribuem para o processo de ensino aprendizagem? Quais são as técnicas mais utilizadas nas aulas que oportunizam uma aprendizagem efetiva e significativa? Para responder a estas questões, realizou-se um estudo de caso com dez alunos (as) do oitavo semestre de um curso de graduação em Pedagogia de uma Universidade Pública da cidade de Guanambi/Bahia. A abordagem da pesquisa fundamentou-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa com aplicação de questionários estruturados. A fundamentação teórica pautou-se nas discussões de Masetto (2003), Gil (2010; 2011), Freire (2002; 2011), Rios (2008), Anastasiou (2012), entre outros.

1 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: competências necessárias ao fazer docente e ao processo de ensino aprendizagem

A Educação Superior tem como finalidade o desenvolvimento do espírito crítico, reflexivo e científico dos sujeitos e, dentre seus objetivos, está a formação de profissionais para contribuir no desenvolvimento da

sociedade a partir de três finalidades: o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 1996). No entendimento de Wanderley (2003), a universidade é um espaço distinto para criação e divulgação do saber, bem como para conhecimento da cultura universal e das diversas ciências. Ele ressalta ainda que a universidade deve ser autônoma para cumprir as suas finalidades e deve garantir a liberdade de pensamento e o pluralismo de ideias.

A efetivação desse tripé na universidade exige profissionais competentes e comprometidos que consigam desenvolver um processo de ensino aprendizagem de forma significativa e, ao mesmo tempo, promover a pesquisa e a extensão. Para isso, faz-se necessário recorrer a estratégias, técnicas e instrumentos que viabilizem a interação entre os diversos saberes, formando, assim, profissionais competentes.

Diante disso e das novas demandas da sociedade contemporânea, Masetto (2003) aponta que a docência universitária passa por mudanças necessárias em alguns aspectos, como: no processo de ensino, no incentivo a pesquisa, no perfil do professor e na interação, parceria e coparticipação entre educador e educando diante do processo de ensino aprendizagem. Dessa forma, o autor afirma que são necessárias diversas competências básicas para o educador do Ensino Superior, de modo a garantir o domínio dos conhecimentos básicos, domínio da área pedagógica e da dimensão política.

A formação humana e a política são dimensões que estão intrinsecamente relacionadas, pois envolvem princípios e saberes construídos no percurso da experiência individual, bem como ideias políticas constituídas no decorrer da formação. Rios (2008), ao refletir sobre o processo educacional, debate sobre o que é um bom trabalho e elenca a ética como dimensão fundante do trabalho de boa qualidade. Para a autora, podemos denominar de trabalho competente aquele que faz bem para nós e para aqueles com os quais trabalhamos. O fazer bem recorre a dimensões em uma perspectiva técnica, política, estética e, essencialmente, ética. Ela afirma que a aula não começa nem termina na sala de aula, naquele contexto, mas algo que transborda o lugar, que permite a descoberta, a redescoberta, o erro e o acerto, o ensinar e o aprender.

Nesse sentido, o fazer docente caracteriza-se pelo pensar e repensar a ação educativa, tendo em vista que permeia uma pluralidade de dimensões que contemplam aspectos do ser enquanto humano e profissional. De acordo Alarcão (2008), o professor precisa repensar o seu papel na sociedade supercomplexa e ter a capacidade de interagir com o conhecimento de modo flexível e autônomo. Ela expõe ainda que cabe ao professor “criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais” (ALARCÃO, 2008, p.30). Para a autora, a formação do professor reflexivo e da escola reflexiva exige persistência e coragem para vencer inércias e, principalmente, o pensar a missão e contexto da comunidade educativa.

Dessa forma, é preciso que a docência universitária seja promovida a partir desses princípios de reflexividade, criticidade e dinamismo. Assim, serão oportunizadas situações de aprendizagem efetiva por meio de práticas inovadoras de ensino. Para isso, é importante que o educador tenha consciência da necessidade de uma formação pluridimensional e da urgência de abandonar técnicas tradicionais de ensino que não viabilizam o processo de ensino aprendizagem.

A formação desse profissional crítico, reflexivo e dinâmico não é algo fácil de se efetivar e nem ocorrerá de um dia para o outro porque, no decorrer do tempo, a ênfase foi na transmissão de conhecimentos. Ferenc e Saraiva expõem que “Em épocas distintas houve a sobreposição de um saber em relação ao outro e, com

isso, ora o espaço de *status* era ocupado pelos saberes pedagógicos [...] ora pelos saberes científicos, enfatizando a didática das disciplinas e assim por diante”. (2010, p. 577-578)

O que se percebe é que no contexto atual a ênfase não pode ser dada a uma ou outra dimensão, mas o profissional precisa conhecer todos os aspectos inerentes ao processo educacional e considerar como necessidade formativa a sua experiência profissional e pessoal. Deve, ao mesmo tempo, buscar o conhecimento científico e os saberes pedagógicos oportunizados pela didática.

Nesse contexto, diante de tantos desafios que a docência universitária enfrenta no seu fazer, é importante pensar sobre algumas questões, como: o que é ser docente no contexto universitário e social apresentados? Qual o papel do docente? Como deve ocorrer a relação entre discente e docente? Como construir juntos o processo de ensino aprendizagem? Que tipo de aula se espera desses sujeitos educadores e educandos? Estas e outras questões serão discutidas a seguir.

1.1 Ser docente e ser discente: transmissão ou mediação de conhecimentos?

Diante dos desafios postos à educação no cenário atual, faz-se necessário refletir sobre o papel do docente e do discente nesse novo contexto social, bem como o significado desses papéis no processo de ensino aprendizagem. Como exposto anteriormente, na educação bancária, tradicional, o papel do professor era transmitir aquilo que sabia ao aluno que deveria memorizar e “aprender” tudo conforme “ensinado”. Freire (2011, p. 81) aponta que “Na visão ‘Bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”. Nesse sentido, ser docente na educação tradicional é ser transmissor, detentor único do saber. No contexto atual, o professor é apenas um mediador que deve orientar o educando na construção do seu próprio conhecimento, ou seja, é função do professor ajudar o aluno aprender a aprender. Sendo assim, o papel do aluno é o de buscar construir junto com o professor o processo de ensino aprendizagem. Para isso, faz-se necessário, participar, questionar, pesquisar e interagir, características que inexistem na educação bancária.

Todavia, é importante entender que esta nova relação de autonomia e interação entre professor e aluno não pode ser confundida com inversão de papéis. O professor não pode apenas apontar o caminho da aprendizagem para o aluno, ele deve caminhar junto, lado a lado. Rios (2008) faz uma reflexão muito pertinente em relação ao papel do professor ao identificar que muitos educadores, com o discurso de romper com a visão tecnicista do ensino, acabam romantizando a tarefa docente e transformando-se em amigo, pai, mãe. Ou seja, tudo, menos professor, menos um profissional. Na Educação Superior, especificamente, a relação que se estabelece é entre sujeitos maduros – professor e aluno. Portanto, não há lugar para paternalismos ou autoritarismo, mas sim para relações pautadas no compromisso com os fazeres da docência e da discência.

Esse caminhar junto exige do profissional formação contínua para lidar com os novos desafios da educação, especialmente, a superior. Ferenc e Saraiva (2010, p. 575) afirmam que diante das inúmeras exigências feitas ao docente universitário no exercício de sua profissão é necessário refletir “concretamente na organização de espaços e tempos para que ele invista, cotidianamente, em sua formação, na aprendizagem para o exercício de ensinar; no enfrentamento, por exemplo, dos entraves quanto à transformação dos saberes acadêmicos em saberes escolares”.

Investir na formação também significa ter domínio das diversas competências que possam auxiliar os educandos no processo de aprendizagem. É preciso reafirmar que estas competências necessárias ao fazer docente são multidimensionais e, portanto, não se adquirem apenas com a formação inicial, mas no decorrer da experiência profissional, com reflexão, pesquisa e formação contínua.

Masetto (2003) explicita que a transformação do cenário do ensino para o de aprendizagem muda o foco do professor para o aprendiz, entendido como aluno e professor. Segundo o autor, “professor e aluno se tornam parceiros e co-participantes do mesmo processo”. (p. 24). Desta forma, o papel do aluno muda da função de espectador para protagonista do seu próprio conhecimento. As transformações ocorrem também no âmbito da aprendizagem, pois a mediação e coparticipação ocupam o lugar da transmissão e passividade. Sendo assim, a mudança na relação entre professores e alunos faz parte de um conjunto de alterações dentro do contexto do processo de ensino aprendizagem, no qual se inclui a aula.

1.2 A aula no Ensino Superior

O termo aula historicamente foi relacionado à transmissão de informações e saberes. Com o decorrer do tempo e as mudanças no processo educacional, na própria concepção de educação, de ensino e de aprendizagem, a aula ganhou novas configurações e novos sentidos. Damis (2010), ao fazer uma analogia da aula com a arquitetura, diz que, assim como o espaço da arquitetura, o espaço da aula “expressa relações para além da organização do espaço físico que define e dispõe o papel do professor, do estudante, do conhecimento sistematizado, dos recursos e procedimentos didáticos utilizados” (p.214). Dessa forma, a aula é um dos principais espaços de interação entre alunos e professores, além de ser um espaço de construção do conhecimento. Damis complementa ainda que:

Nesta perspectiva, ao mesmo tempo, uma aula, como meio de ensinar e de aprender um conhecimento sistematizado específico, buscando desenvolver a educação formal desempenha dupla função: de um lado, como meio de abordagem de estudos sistematizados[...]. De outro lado, como meio que estabelece ações e relações que têm a pessoa humana. (DAMIS, 2010, p. 215).

Dessa forma, a aula deve ser pensada de forma séria tanto pelo professor como pelo aluno, pois cada aula tem um objetivo a ser alcançado e do seu produto final deve ter a construção e reconstrução de novos conhecimentos. Para isso, é preciso considerá-la como meio de sistematização de conhecimentos, mas também como meio de interações entre educandos e educador. No Ensino Superior, esses objetivos da aula ficam mais explícitos, visto que há o fato de se ter uma relação entre adultos e, portanto, entende-se que é uma relação entre pessoas que sabem o que querem e precisam aprender, sendo necessários o diálogo e a avaliação de ambos na organização do processo de ensino aprendizagem.

Masetto (2003) também discute esta relação entre pessoas adultas no Ensino Superior e define a aula como um ambiente de aprendizagem. Ele pontua três situações que oportunizam este espaço de aprendizagem no Ensino Superior: a aula como um grupo de pessoas buscando objetivos comuns, a aula como espaço de relações pedagógicas e a aula compreendida como convivência humana. Para o autor, a aula é caracterizada como “Espaço e ambiente para se planejar em conjunto o curso a ser realizado, negociar as atividades, discutir interesses; ponto de encontro para leituras, exposições, debates, momentos de sínteses, diálogos e descobertas”. (MASETTO, 2003, p. 78).

Nesse sentido, ao pensar na aula como ponto de encontro, de diálogo e espaço de descobertas, o professor, enquanto mediador do conhecimento, precisa oportunizar estratégias de ensino que viabilizem a aprendizagem de modo significativo. Para tanto, não se pode centrar a aula apenas na técnica da aula expositiva, pois a mesma não oportuniza o diálogo. Masetto (2003) aponta que a aula expositiva precisa ser repensada, de modo a favorecer a participação dos educandos e que isso requer o uso de estratégias e técnicas participativas.

Uma das formas de se rever a aula expositiva é torná-la dialogada, de modo a favorecer a interação, o debate e a discussão acerca do tema trabalhado. Rios (2008), ao falar dos desafios de se fazer aula, esclarece que uma aula não é algo que se dá, mas uma ação que alunos e professores fazem juntos. Neste sentido, ela ressalta que ambos são sujeitos do processo, mas com especificidades diferentes em suas funções. Sendo ambos importantes no processo de ensino aprendizagem, não se pode pensar uma aula na qual o foco centra-se somente em um ou outro indivíduo.

A aula que instiga a reflexão e o diálogo pode ser viabilizada por diversas técnicas e estratégias de ensino, tais como aquelas apontadas por Masetto (2003; 2010), Anastasiou e Alves (2012) e Gil (2010; 2011): discussões, debates, estudos de caso, pesquisas, dinâmicas de grupo, painel integrado, seminários, Grupo de Verbalização e Grupo de Observação (GV/GO), visita técnica, uso de ambientes virtuais, como lista de discussão, bate papo, entre outros.

1.3 Processo de ensino aprendizagem ou ensinagem?

O processo de ensino aprendizagem tem ganhado novas configurações devido às exigências de se ter como foco o processo com garantia de aprendizagem significativa. Segundo Gil (2010), o aprendizado, durante muito tempo, foi estudado de forma desvinculada do processo de ensino, porém novos modelos educacionais estão contribuindo para mudar essa visão. Conforme o autor:

O ato de ensinar não implica necessariamente o aprendizado daquele que o recebe. As pesquisas indicam que, numa situação de aprendizagem, o centro essencial da atividade não está naquele que ensina, mas naquele que aprende. Assim, não há como deixar de considerar que o aprendizado dos estudantes é influenciado pela maneira como o professor procura adequar as estratégias de ensino às necessidades e às expectativas dos estudantes. (GIL, 2010, p. 79).

Nesse sentido, percebe-se que o foco do processo deve estar na aprendizagem do educando, porém é preciso que o professor atue como um mediador, viabilizando as melhores técnicas e estratégias de ensino. Sobre esse processo, Rios (2008, p. 4) aponta que “o ensino tem seu significado articulado ao da aprendizagem. Mas é importante, ao chamar atenção para a aprendizagem, que não se esqueça do ensino. Até porque, no gesto de ensinar, guardam-se enormes oportunidades de o professor aprender”. Dessa forma, cabe ao professor enquanto mediador do processo, ter esta consciência de que o ensino está estritamente relacionado ao ato de aprender pelo educando.

Gil (2010), ao discutir sobre o conceito de aprendizagem, esclarece que este não é apenas aquisição de conhecimentos, como costuma ser confundido. Para ele, o conceito de aprendizagem é muito mais amplo e complexo, pois se refere a um processo permanente. Segundo o autor, a definição de aprendizagem no contexto educacional pode ser entendida “como o processo de aquisição de conhecimentos,

desenvolvimento de habilidades e mudança de atitudes em decorrência de experiências educativas, tais como aulas, leituras, discussões, pesquisas, etc”. (GIL, 2010, p. 80)

Dessa forma, é preciso salientar que o processo de ensino está intrinsecamente ligado ao processo de aprender, uma vez que só há ensino quando há aprendizagem. Conforme Altet (2001, p. 26) “Ensinar é fazer aprender e, sem a sua finalidade de aprendizagem, o ensino não existe”. Ou seja, a interação é inerente ao processo de ensino aprendizagem. Freire (2002, p. 25) reafirma que “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Nesse contexto, se o ensino está intrinsecamente relacionado à aprendizagem e vice versa, torna-se mais evidente se denominarmos este processo tal como sugere Anastasiou (2012): Ensinagem. Conforme a autora, esse termo é usado para indicar uma prática social complexa de modo a englobar tanto a ação de ensinar como de apreender, e:

Trata-se de uma ação de ensino da qual resulta a aprendizagem do estudante, superando o simples dizer do conteúdo por parte do professor, pois é sabido que na aula tradicional, que se encerra numa simples exposição de tópicos, somente há garantia da citada exposição, e nada se pode afirmar acerca da apreensão do conteúdo pelo aluno. Nessa superação da exposição tradicional, como única forma de explicitar os conteúdos, é que se inserem as estratégias de ensinagem. (ANASTASIOU, 2012, p.4).

Assim, a autora reafirma o exposto anteriormente em relação ao uso de estratégias que possam favorecer o processo de ensinagem. Além disso, explicita também a necessidade de superar a exposição da aula tradicional. Entretanto, faz-se necessário reinventar as técnicas já existentes e buscar adequar a estratégia mais viável para cada público, uma vez que cada sujeito tem suas especificidades e seu modo próprio de apreender. Lopes (1995, p. 45) aponta que é possível superar o tradicional da aula expositiva e torná-la dialógica. Ela afirma que “a dimensão dialógica da aula expositiva tem o propósito de transformar essa técnica de ensino em uma atividade geradora tanto da reelaboração de conhecimentos quanto de sua produção”.

Portanto, o processo de ensino aprendizagem é desafiante, complexo e exige um profissional competente que compreenda como se dão as relações de aprendizagem, que domine as técnicas e estratégias condizentes com o tempo e habilidade de cada sujeito e auxilie os educandos a aprender de forma significativa.

2 percurso metodológico

A abordagem deste estudo parte dos pressupostos da pesquisa qualitativa, uma vez que tem o intento de analisar as técnicas de ensino utilizadas em um curso de Pedagogia de uma universidade pública e compreender de que forma as mesmas contribuem ou não para o processo de ensino aprendizagem. Segundo Gonzalez Rey (2005, p.86), “Na pesquisa qualitativa [...] o grupo não é uma soma de indivíduos, mas um espaço de reflexão coletiva que necessita da constituição da subjetividade grupal”. Neste sentido, a análise aqui apresentada se torna o espaço de reflexão de um grupo de alunos do oitavo semestre do referido curso e que avaliaram as estratégias utilizadas pelos seus professores no decorrer da graduação.

A pesquisa foi realizada em uma turma de oitavo semestre do Curso de Pedagogia de uma Universidade pública da cidade de Guanambi-Bahia. A universidade escolhida é uma instituição multicampi, que possui, assim, vinte e quatro campi e vinte e nove departamentos. O Campus pesquisado fica localizado na cidade de Guanambi, região sudoeste da Bahia, aproximadamente 700 km da capital, Salvador. Este oferece os cursos de Pedagogia, Educação Física, Administração e Enfermagem. Atende a um público de aproximadamente 1036 alunos de várias cidades baianas e de outros estados também. Além dos cursos presenciais, oferece Cursos de Educação a Distância e Modulares em parceria com Estado e Municípios.

O Curso de Pedagogia, *locus* da pesquisa, foi o primeiro curso do Departamento. Iniciou suas atividades em 1991 com a abertura de 100 vagas, nos turnos matutino e noturno. Hoje, o referido curso atende a aproximadamente 356 alunos na faixa etária de 17 a 30 anos de idade, no turno matutino e noturno²⁰³. Apesar do citado número de alunos do curso, o presente estudo foi realizado exclusivamente com alunos do 8º semestre do turno noturno, pelo fato de contemplar os alunos que já estão concluindo o curso e, portanto, terem um maior número de disciplinas cursadas e condições, portanto, de avaliar as práticas docentes. A escolha por essa instituição e por esse curso se justifica pela facilidade de acesso da pesquisadora, uma vez que a mesma foi aluna do referido curso e pelo interesse de refletir sobre um contexto que pode ser seu futuro campo de atuação.

Para a realização do estudo, foi elaborado um questionário estruturado contendo quatro questões abertas e uma fechada com o objetivo de analisar técnicas e dinâmicas de grupo utilizadas pelos docentes universitários no decorrer de um curso de Pedagogia. Após elaboração do questionário e do termo de consentimento livre e esclarecido, foi mantido contato com dez alunos do referido curso para realização da pesquisa.

Os critérios para escolha dos alunos foram definidos apenas que seriam alunos do oitavo semestre noturno pelo fato de ser a última turma e, portanto, que já tivessem um maior número de disciplinas cursadas. Neste contexto, os alunos da turma foram escolhidos de forma aleatória, considerando maior proximidade da pesquisadora, disponibilidade e interesse dos alunos em responderem o questionário. Em seguida, os dados foram analisados com base nas respostas regulares e/ou singulares e sistematizadas em forma de gráfico, relacionando-as ao referencial teórico estudado.

Os atores escolhidos para a realização da pesquisa são alunos do oitavo semestre de Pedagogia noturno, com idade entre 21 a 31 anos. Destes, quatro do sexo masculino e seis do sexo feminino. Estes estudantes residem e trabalham nos municípios de Guanambi, Palmas de Monte Alto e Urandi²⁰⁴ e a maioria se desloca todos os dias em transportes alternativos de suas cidades até a universidade. Nota-se que há uma enorme força de vontade desses alunos ao buscarem uma formação de nível superior. A maioria dos participantes da pesquisa não estão atuando na docência, mas disseram que se dedicam ao curso e empenham ao máximo para terem uma aprendizagem significativa que contribua para sua futura prática como pedagogos (docentes ou gestores de processos educativos).

²⁰³ Dados obtidos na Secretaria Acadêmica do referido Departamento.

²⁰⁴ Cidades que compõem a microrregião de Guanambi, local onde se situa o campus da universidade.

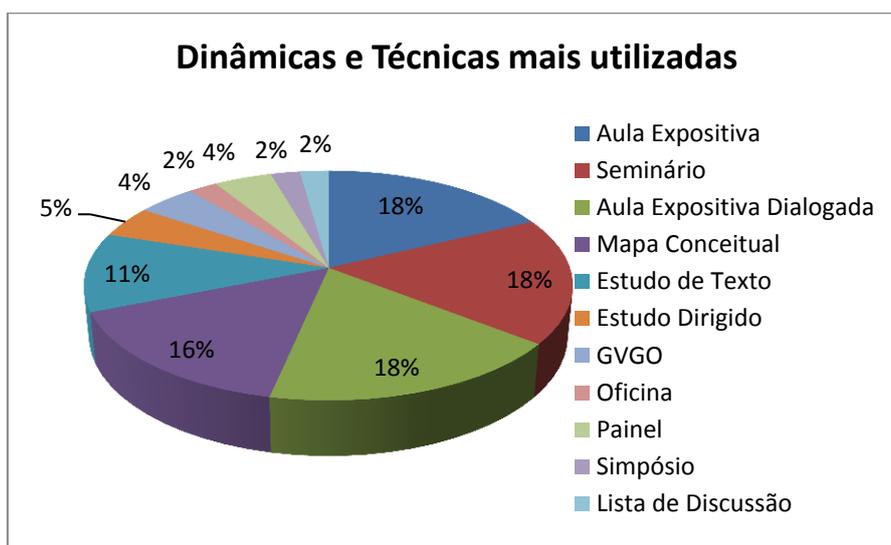
3 técnicas e dinâmicas no ensino universitário: o contexto de um curso de Pedagogia

Como discutido anteriormente, a concepção de educação reflete as concepções de homem, de mundo e de sociedade. Da mesma forma, ocorre com as técnicas de ensino. As técnicas e métodos de ensino devem priorizar o processo de ensino aprendizagem, no entanto, nem sempre isso acontece porque elas estão relacionadas à concepção de educação do profissional ou da instituição educacional. Neste sentido, este tópico pretende avaliar as técnicas utilizadas por docentes de um curso de Pedagogia a partir da análise dos discentes e refletir se as práticas destes docentes se vinculam a uma concepção de educação contextualizada.

Em relação ao uso das técnicas e dinâmicas mais utilizadas no decorrer do curso, os entrevistados apontaram que os seminários e as aulas expositivas dialogadas são mais frequentes. Dos dez entrevistados, oito apontaram as referidas técnicas como as que mais prevalecem. Esta análise nos remete pensar sobre o que Gil (2011, p. 133) traz como reflexão em relação às aulas expositivas. Segundo o autor, a técnica da exposição constitui no mais antigo e mais utilizado método de ensino, mas, ao mesmo tempo, o mais controverso. O autor destaca que há muitos fatores para esta ampla utilização da aula expositiva, sobretudo, no Ensino Superior: economia de tempo, principalmente em turmas muito grandes; ênfase no conteúdo; flexibilidade em relação aos diversos públicos e utilização de outros recursos; rapidez na transmissão, uma vez que a aula parte da apreensão do professor e versatilidade, pois a aula expositiva pode ser utilizada em qualquer curso ou qualquer área. (GIL, 2011)

Ainda segundo Gil (2011, p. 134), “a aula expositiva só é eficiente quando é bem planejada e executada mediante a observância de princípios e técnicas de ensino”. Dessa forma, isso justifica a avaliação da maioria dos alunos de que as técnicas utilizadas pelos seus professores são boas e contribuem para uma aprendizagem mais efetiva. Segundo eles, os professores buscam utilizar técnicas de forma diversificada e são mediadas com segurança, garantindo o domínio do conteúdo.

Além disso, segundo argumentaram, o que prevalece não é apenas exposição, mas a troca e o diálogo. Segundo Lopes (1995, p. 42), “uma alternativa para transformar a aula expositiva em técnica de ensino capaz de estimular o pensamento crítico do aluno é dar-lhe uma dimensão dialógica”. E é isso que se percebe a partir das análises das respostas dos alunos no curso pesquisado. O próprio seminário, que é apontado como a técnica mais utilizada ao lado da exposição dialogada é uma forma de promover o debate. Como aponta Veiga (1995, p. 6), “no sentido restrito, o seminário visto como técnica de ensino é o grupo de estudos em que se discute e se debate um ou mais temas apresentados por um ou vários alunos, sob a direção do professor responsável pela disciplina ou curso”. Como pode ser observado no gráfico abaixo, apesar de prevalecer a exposição e o seminário, os professores recorrem a outros recursos e métodos, inclusive a exposição dialogada:



Fonte: dados do questionário aplicado aos participantes da pesquisa

O que se pode perceber neste gráfico é que as técnicas utilizadas estão associadas ao estudo teórico, sendo quase inexistente o uso de técnicas que propiciem a relação com a prática. Isso é explicitado pelos entrevistados ao serem questionados sobre a justificativa para as sugestões de métodos e técnicas de ensino a serem utilizadas no seu curso. Segundo os alunos, há uma carência na relação entre teoria e prática e isso poderia ser suprido com o uso de estratégias que pudessem estabelecer esta conexão.

Apesar de apontar esta necessidade, não houve muitas sugestões diferenciadas de técnicas a serem utilizadas nas aulas do curso pesquisado, uma vez que os alunos avaliaram o uso das estratégias já existentes como eficiente, com exceção de 3 alunos que sugeriram o uso do teatro, do jogo e da ludicidade como forma de relacionar teoria e prática. Outro aluno sugeriu ainda a pesquisa bibliográfica e de campo para relacionar também a teoria e a prática. Neste sentido, percebe-se mais uma vez que, das sugestões levantadas pelos alunos, existe uma necessidade de relacionar a teoria e a prática.

Masetto (2003), ao falar sobre a necessidade do uso de técnicas para o desenvolvimento da aprendizagem em aula para além da transmissão de informações, afirma que as estratégias para o desenvolvimento da aprendizagem “constituem-se numa arte de decidir sobre um conjunto de disposições, que favoreçam o alcance dos objetivos educacionais pelo aprendiz, desde a organização do espaço sala de aula [...] até a preparação do material a ser usado”. (MASETTO, 2003, p. 86)

Esta organização e preparação reflete na forma como o aprendiz vai apreender os conhecimentos teóricos e utilizá-los nos processos educativos e de gestão da Educação Básica, uma vez que são graduandos em Pedagogia²⁰⁵. Sendo assim, nota-se que o uso das técnicas e a própria docência universitária é um desafio para os educadores, pois as dimensões que o exercício dessa profissão exige são muitas. Libâneo (2011) destaca um pouco desses desafios:

A aprendizagem universitária está associada ao aprender a pensar e ao aprender a aprender. O ensino universitário precisa hoje ajudar o aluno a desenvolver habilidades de pensamento e identificar procedimentos

²⁰⁵ O curso de Pedagogia, de acordo com suas diretrizes, forma o/a Pedagogo/a para atuar em diferentes dimensões educativas, desde os processos formais (escolares) até os não-formais. Ao mesmo tempo, ainda se propõe a formar o gestor e o pesquisador em educação.

necessários para apreender. A metodologia de ensino, na verdade, não são as técnicas de ensino, o uso do vídeo, do trabalho em grupo, da aula expositiva. Metodologia é como você ajuda seu aluno a pensar com os instrumentos conceituais e os processos de investigação da ciência que você ensina. (LIBÂNEO, 2011, p. 08).

Dessa forma, ensinar os graduandos aprender a aprender não é uma tarefa fácil, pois ainda carregamos os resquícios de uma educação tradicional que não ensinou a pensar, mas a reproduzir informações. O uso das técnicas de forma diversificada pode ser um caminho para esta superação.

Algumas considerações

O ensino universitário, como discutido ao longo deste artigo, não pode ser pensado a partir da transmissão de informações ou reprodução de conteúdos, deve prioritariamente ser construído por meio da mediação do conhecimento. Neste sentido, o presente estudo teve como objetivo refletir sobre a docência no Ensino Superior a partir da análise de práticas, técnicas e dinâmicas de grupo utilizadas por professores universitários de um curso de graduação em Pedagogia de uma universidade pública da cidade de Guanambi/Bahia.

O estudo apontou que as técnicas mais utilizadas pelos docentes para mediar o conhecimento é o seminário e a aula expositiva dialogada e que em sua maioria, garantem uma aprendizagem significativa. No entanto, se faz necessário pensar outras estratégias que possam articular os conhecimentos teóricos com a prática pedagógica do/a futuro/a pedagogo/a. Dessa forma, esta pesquisa sinaliza uma contribuição para a Educação Superior, no sentido de refletir, especialmente, com os docentes, sobre o uso de técnicas e dinâmicas nesta modalidade de ensino. Esta reflexão torna-se mais importante se pensarmos nos desafios que o ensino universitário pressupõe, uma vez que a investigação evidenciou que, mesmo sendo consideradas eficientes para o processo de ensino aprendizagem, as técnicas utilizadas não dão conta de oportunizar a relação entre teoria e prática.

Nesse contexto, faz-se necessário indicar algumas limitações da presente investigação e, ao mesmo tempo, outras possibilidades de continuidade do estudo. Tendo em vista que o tempo disponível para realizar este estudo foi restrito, o que inviabilizou a compreensão de outras questões suscitadas no decorrer do percurso, propõe-se a continuidade da pesquisa, no sentido de analisar o uso dessas técnicas a partir da percepção dos docentes, bem como, dialogar com os mesmos para buscar compreender o porquê da escolha por estas estratégias e entender o motivo da ausência de técnicas que contemplem a relação teoria e prática.

Referências

ALARCÃO, Isabel (2008). Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 6 ed. São Paulo: Cortez.
(Coleção Questões da Nossa Época)

ALTET, Marguerite (2001). As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In.: PAQUAY, Léopold et al (orgs). Formando Professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?. 2 ed. Porto Alegre; Artmed.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem.
Retirado em Dezembro 11, 2012 de:

<http://eventos.unipampa.edu.br/seminariodocente/files/2011/03/Oficina-10-Estrat%C3%A9gias-metodol%C3%B3gicas.pdf>.

_____.; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. Reirado em Dezembro 18, 2012 de:
http://www.dca.iag.usp.br/www/material/ritaynoue/PAE/Estrategias_de_Ensinagem_Completo.pdf.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases, Nº 9394/96, Brasília, Dezembro de 2006. Retirado em Outubro 17, 2008 de <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/lei9394.pdf>.

DAMIS, Olga Teixeira (2010). Arquitetura da aula: um espaço de relações. In.: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (org) et al. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. (pp. 202-218). Belo Horizonte: Autêntica.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes; SARAIVA, Ana Claudia Lopes Chequer (2010). Os professores universitários, sua formação pedagógica e suas necessidades formativas. In.: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (org.) et al. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. (pp.573-589). Belo Horizonte: Autêntica.

FREIRE, Paulo (2002). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra.

_____. (2011) Pedagogia do Oprimido. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GIL, A. C. (2010) Didática do ensino superior. 1. ed. 5 reimpr. São Paulo: Atlas.

_____. (2011) Didática do ensino superior. 1. ed. 6 reimpr. São Paulo: Atlas.

GONZALÉZ REY, Fernando (2005). Pesquisa Qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson.

LIBANEO, José Carlos. O ensino de graduação na universidade: a aula universitária. Retirado em Setembro 12, 2011 de www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/ensino/pdf.

LOPES, Antonia Osima (1995). Aula expositiva: superando o tradicional. In.: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Técnicas de ensino: por que não?. 3 ed. Campinas, SP: Papirus.

MASETTO, Marcos Tarciso (2003). Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus.

RIOS, Terezinha Azerêdo. A dimensão ética da aula ou O que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma Passos A.. (Org.). Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas - SP: Papirus Editora, 2008, v. 1, p. 73-93.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. O seminário como técnica de ensino socializado. In.: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Técnicas de ensino: por que não?. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. O que é universidade. São Paulo: Brasiliense, 2003.

Os futuros pedagogos e suas expectativas profissionais: um estudo a partir dos conceitos dos estudantes de pedagogia sobre currículo, ensino e carreira profissional

Débora Carvalho Monteiro Nunes Almeida, Ennia Débora Passos Braga Pires, Jalene Meira Moreira, Dominick do Carmo Jesus, Rísia Chaves Gusmão²⁰⁶

Resumo:

No cenário vivenciado pela sociedade contemporânea, o mercado de trabalho está a todo o vapor, na busca por profissionais cada vez mais preparados. A educação, um dos alicerces primordiais para a formação do homem, vem também enfrentando neste cenário novos desafios, como por exemplo, a busca por profissionais competentes e flexíveis para lidar com todas as complexidades e dificuldades que a integram. Neste sentido, podemos destacar o pedagogo, profissional que tem uma formação ampla para atuar nas diversas etapas e modalidades da educação. Sabemos que a formação e integração deste profissional começam dentro da academia, seguindo uma carga horária estabelecida para que se formem pedagogos aptos para uma intervenção significativa na sociedade. Mas, será que os graduandos em Pedagogia encaram seu curso dessa forma? E mais, será que o curso de Pedagogia tem os preparado para essa atuação ampla e significativa? Assim, o presente trabalho tem como propósito levantar algumas considerações acerca do curso de Pedagogia e de seus alunos, os futuros pedagogos, à luz das contribuições de Libâneo (2006), Nóvoa (1996), Pimenta (1999) e Aguiar *et al.* (2006) que defendem o ensino como uma ação gradativa e contínua que ultrapassa ao ambiente escolar, bem como o pedagogo em sua nova configuração profissional na sociedade contemporânea. Autores como Cambi (1999) e Peeters (1964) contribuem com o estudo da história da Pedagogia e sua formação na sociedade. A relevância deste estudo está em trazer à tona as expectativas profissionais dos discentes de Pedagogia. Afinal, por que e para quê ser Pedagogo? Alguns alunos entram no curso sem a clareza de suas próprias expectativas ou até mesmo sem perspectivas para atuar na área. Este é um questionamento comum entre as paredes das Universidades que oferecem o curso de Pedagogia. Dessa forma, os resultados desta pesquisa podem contribuir ao evidenciar questões que poderão suscitar novos debates acerca do curso, como também na compreensão das dúvidas e expectativas dos discentes em relação ao seu futuro profissional. A investigação encontra-se em andamento na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, *Campus Itapetinga* - Bahia tendo como sujeitos do estudo discentes do curso de Pedagogia. Compõe a amostra 16 alunos regulares, sendo 5 alunos do I período, 5, do V e 6, do VIII período. Trata-se de uma investigação de caráter qualitativo que propõe uma análise aprofundada dos conhecimentos e compreensões deste grupo social, em concordância com Minayo (2007), quando ressalta o valor e a eficácia da pesquisa qualitativa. Os resultados, ainda parciais, sugerem que a opinião sobre o curso, o que cabe a um pedagogo e as expectativas profissionais dos alunos mostram-se distintas nos períodos estudados e apontam percepções que vão sendo modificadas ao longo do percurso acadêmico.

Palavras-chave: Atuação Profissional; Desenvolvimento Profissional; Pedagogia; Percurso Acadêmico.

²⁰⁶ Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia - UESB Campus De Itapetinga

Introdução

No cenário vivenciado pela sociedade contemporânea, o mercado de trabalho está a todo o vapor, na busca por profissionais cada vez mais preparados. A educação, um dos alicerces primordiais para a formação do homem, vem também enfrentando neste cenário novos desafios, como por exemplo, a busca por profissionais competentes e flexíveis para lidar com todas as complexidades e dificuldades que a integram.

Neste sentido, podemos destacar o pedagogo, profissional que tem uma formação ampla para atuar nas diversas etapas e modalidades da educação. Sabemos que a formação e integração deste profissional começam dentro da academia, seguindo uma carga horária estabelecida para que se formem pedagogos aptos para uma intervenção significativa na sociedade. Mas, será que os graduandos em Pedagogia encaram seu curso dessa forma? E mais, será que o curso de Pedagogia tem os preparado para essa atuação ampla e significativa?

Assim, o presente trabalho tem como propósito levantar algumas considerações acerca do curso de Pedagogia e de seus alunos, os futuros pedagogos, à luz das contribuições de Libâneo (2006), Nóvoa (1996), Pimenta (1999) e Aguiar *et al.* (2006) que defendem o ensino como uma ação gradativa e contínua que ultrapassa ao ambiente escolar, bem como o pedagogo em sua nova configuração profissional na sociedade contemporânea. Autores como Cambi (1999) e Peeters (1964) contribuem com o estudo da história da Pedagogia e sua formação na sociedade. A relevância deste estudo está em trazer à tona as expectativas profissionais dos discentes de Pedagogia.

Afinal, por que e para quê ser Pedagogo? Alguns alunos entram no curso sem a clareza de suas próprias expectativas ou até mesmo sem perspectivas para atuar na área. Este é um questionamento comum entre as paredes das Universidades que oferecem o curso de Pedagogia. Dessa forma, os resultados desta pesquisa podem contribuir ao evidenciar questões que poderão suscitar novos debates acerca do curso, como também na compreensão das dúvidas e expectativas dos discentes em relação ao seu futuro profissional.

Esta investigação encontra-se em andamento na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, *Campus Itapetinga*. Este estudo aborda uma investigação de caráter qualitativo que propõe uma análise aprofundada dos conhecimentos e compreensões deste grupo social, em concordância com Minayo (2007), quando ressalta o valor e a eficácia da pesquisa qualitativa.

Este estudo configura-se numa investigação relativamente nova pela a falta de aportes de pesquisas relacionadas a esta problemática, ou seja, existem raras contribuições acerca das expectativas profissionais de alunos de graduação sobre o futuro profissional. Para ser mais precisa, não existem atualmente grande numero de pesquisas que apontem sobre expectativas profissionais dos alunos do curso de Pedagogia, sendo esta uma investigação que trata de uma problemática pouco discutida.

Para atestar essa informação, buscamos no site da CAPES (Centro de Aperfeiçoamento Profissional do Ensino Superior), em seus bancos de dados, trabalhos que circulassem as idéias centrais desta pesquisa, ou seja, saber sobre as expectativas profissionais dos pedagogos. Buscamos pelo ano de 2010, 2011 e no ano recente de 2012. Na primeira consulta feita a partir do descritor "expectativas profissionais" foram encontrados 59 trabalhos, entre teses e dissertações. Todos tiveram seus resumos lidos. Após essa leitura foram eliminados 29 trabalhos por não atenderem ao tema, restando 30 por condizerem com o tema da pesquisa, no fim da busca, restaram 10 trabalhos que de fato, abordavam o tema expectativa profissionais,

ainda foram descartados 8 trabalhos por não tratar das expectativas profissionais de pedagogos e sim, de outras áreas. Nessa pesquisa os trabalhos não foram eliminados pelos títulos e sim pelo resumo.

Identificar os conceitos e conhecer a motivação dos estudantes que ingressam no curso de Pedagogia é fundamental, pois para que a formação deste futuro pedagogo possa ser completa, em termos de capacidade, habilidade e dedicação, é necessário que estejam preparados para superar as dificuldades que enfrentarão durante a graduação e ao se graduarem.

1 Origens da pedagogia

Para iniciarmos a discussão do tema central deste trabalho iremos nos reportar às origens da Pedagogia, qual era a função do pedagogo e seus resultados frente à sociedade. Segundo a bibliografia educacional, a palavra Pedagogia origina-se na [Grécia antiga](#), quando os gregos referiam-se ao pedagogo, o escravo que acompanhava à criança a escola.

Segundo Peeters (1964), ainda na antiguidade clássica, mais precisamente na Grécia antiga, pedagogo era definido como *pédos*=crianças / *agogo*= condutor. Sendo assim, era entendido como o escravo condutor das crianças à educação, logo, a Pedagogia vista como arte de conduzir essas crianças, sendo elas, único e exclusivamente, meninas e meninos considerados cidadãos de classe abastada.

Em Roma, esse escravo passa a ser um preceptor, um orientador das atividades do lar. Segundo Cambi (1999) a Pedagogia também se prestava a um papel cada vez mais central na vida social, formando o indivíduo e operando essa formação através de múltiplas vias institucionais e múltiplas técnicas distribuída em todo corpo social.

Na direção do ensino para a vida, seja no lar, no trabalho e na escola, podemos verificar de imediato o forte elo existente entre pedagogia e uma contínua formação do indivíduo como um ser social, como afirma Libâneo:

Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como uns dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana (LIBÂNEO 1999, p. 25).

Nessa concepção, a Pedagogia se constitui como uma série de processos e atuações que interfere na modificação e desenvolvimento do homem e também de grupos, em sua ação ativa no meio social ou em seu círculo natural. Para a realização de uma ação educativa eficaz o professor precisa ter fundamentação teórica, como lembra Saviani:

O educador é precisamente aquele que educa, portanto aquele que realiza que desenvolve a ação educativa. Para uma ação coerente e eficaz, ele necessita de fundamentação teórica. Para lhe permitir essa fundamentação é que se criou o curso de Pedagogia. (Saviani 1989, p.59)

Foram muitas as mudanças ocorridas na Pedagogia ao longo do tempo. Como ciência a Pedagogia ainda é uma área recente, tendo início no final do século XIX e o início do século XX. Segundo Libâneo (1999) Pedagogia não é a única ciência que se preocupa com as dificuldades educativas, outras ciências como a sociologia, psicologia e lingüística também tem como objeto de estudo a educação.

Porém, cada uma dessas ciências vislumbra a educação por suas próprias opiniões e metodologias de investigação. A Pedagogia, por sua vez, integra em sua busca as contribuições das demais áreas do conhecimento, e diferentemente das outras ciências, está ligada à prática pedagógica, indispensável para uma supervisão de certos desafios educacionais, daí seu realce entre as demais, neste contexto Libâneo cita:

A Pedagogia integra os enfoques parciais dessas diversas ciências em razão de uma aproximação global e intencionalmente dirigida aos problemas educativos e, nesse caso, os saberes dessas ciências convertem-se em saberes pedagógicos (LIBÂNEO 1999, p. 30).

Ainda como ressalta Pimenta (1999), a educação como um fenômeno social não se pode acabar em uma única ciência, como um fenômeno múltiplo é fusão de múltiplas determinações. Deste modo, a Pedagogia faz uso de uma junção de diversificados conhecimentos e saberes, complementados, a fim de novos conceitos e visões.

Profissional da pedagogia: o pedagogo

Essa fusão de conhecimentos justifica o pedagogo como um profissional capacitado para atuar em diferentes ambientes de trabalho, sua capacitação diversificada permite uma amplitude de conhecimentos que podem ser aplicados em distintas áreas.

A complementação de informações auxilia a carreira profissional do pedagogo para que este se torne apto a verificar e atribuir novas perspectivas no cotidiano da realidade que o cerca. Os estudos de Libâneo (1999) e de Pimenta (1999) apontam que a Pedagogia, enquanto ciência da educação possui o sentido de uma área de conhecimentos plurais, sustentada pela constatação de que, no campo educacional, todas as disciplinas para formar um campo abastado, convergem e interagem, mas de forma inconstante” (Huberman apud Nóvoa, 1996, p.73). Nota-se diante do exposto que, “os pedagogos não trabalham com uma disciplina científica aplicada, mas com uma situação de múltiplos determinismos” (*Idem*).

A Pedagogia como uma ciência que converge conhecimentos plurais, exige um profissional que tenha flexibilidade, para que incorpore no seu perfil, múltiplos saberes e que saiba lidar com um universo de inúmeras pluralidades. Então, como lidar com este caminho múltiplo, como saber lidar com a pluralidade existente na profissão do pedagogo? Faz-se necessário um apontamento sobre a identidade deste profissional, e ainda recorrendo aos estudos de Nóvoa (1996), que partindo dos especialistas em ciências da educação, acreditando que estes “ilustram bem o problema da identidade profissional”, vai de encontro a uma investigação da identidade profissional do pedagogo.

Ainda é perceptível detectar idéias de senso comum, inclusive expostas por muitos pedagogos, de que a Pedagogia é o modo como se ensina, a maneira de se transmitir o conteúdo, de se ensinar as matérias, ou seja, o uso de técnicas de ensino. O pedagógico aí, diz respeito ao metodológico, aos procedimentos. Trata-se de uma idéia simplista e reducionista (LIBÂNEO 1999). Contraopondo essas "teorias" sobre a Pedagogia, o MEC (Ministério da Educação e Cultura, Brasil, 2006 b) enfatiza que o curso de Pedagogia deve preocupar-se com temas ligados a educação, assim o objeto de estudo do pedagogo é o processo de ensino e aprendizagem. A ação cultural e social deste educador é mediar e propiciar o alcance do conhecimento, levando em consideração o perfil da realidade social, em que o aluno está inserido.

Habilidades do pedagogo e desafios encontrados na carreira

A atuação do pedagogo encontra algumas dificuldades tendo em vista os muitos paradigmas que rondam sua profissão. Considerando que a Pedagogia proporciona, numa sociedade em constante processo de transformação, um leque de possibilidades, o pedagogo passa a ser caracterizado por um perfil profissional multifacetado, apto a atuar em diversos setores na sociedade contemporânea. O profissional pedagogo está apto para desenvolver uma práxis empenhada com a transformação social, uma práxis que não colabore entre o separamento do saber da experiência e o saber teórico, mas que sempre busque unificá-los, valorizando esses conhecimentos distintos, porém complementares.

Assim, a extensão do conceito de educação e as novas formas de caracterizá-la vão marcando a contemporaneidade como a era da informação e do conhecimento, com isso acarretaram no mercado de trabalho o nascimento de novos campos de atuação e, por conseguinte, a necessidade de profissionais habilitados para acatar as múltiplas necessidades da sociedade moderna o que estende a discussão acerca das atribuições que estão sendo lançadas ao Pedagogo na sociedade contemporânea.

O pedagogo alemão Schimied Kowarzik lembrado por Libâneo (2006) ressalta que a Pedagogia é a ciência da educação, é ela que investiga o fenômeno educativo, portanto, se faz teoria e prática da educação, o que, torna a Pedagogia um campo vasto. Sendo assim, faz necessário ao pedagogo conhecimentos múltiplos de maneira a compreender o processo educativo de forma global, e assim buscar ferramentas que lhe permitam olhar a educação em todas as dimensões que à envolve, garantindo dessa forma, uma intervenção competente na prática educativa, seja ela no campo empresarial, social, nas instituições de ensino básico ou superior, nos hospitais etc.

Entrada na universidade e expectativas acerca da profissão escolhida

Para muitos estudantes, a escolha profissional e a experiência universitária é o começo de tempos significativos para a independência financeira e para os mais jovens, estabelecimento na vida adulta. A conclusão do curso universitário, portanto, implica em uma nova trajetória de vida, o que trás uma grande responsabilidade na escolha, direcionamento e conclusão do curso escolhido.

Porém, nem todos que ingressam num determinado curso, permanecem nele. Há inúmeros casos de estudantes que abandonam a graduação escolhida ou trancam por não obterem identificação ou por não terem suas expectativas correspondidas, gerando uma evasão, que tente a ser freqüente em muitos cursos universitários. Sobre essa evasão, Magalhães & Redivo (1998) mostram que pesquisas relacionadas à evasão nos cursos de graduação e a escolha de uma nova opção de curso, tem apontado que, os estudantes que abandonam suas graduações, em sua maioria não possuem informações suficientes a respeito do curso escolhido e das atividades próprias da profissão.

Nessa mesma ótica, para Sbardelini (1997) A decepção pelo curso escolhido, por sua vez, surge em geral, logo ao início das atividades acadêmicas, decorrendo assim, em desistências ou trocas de cursos ainda nos primeiros semestres na universidade.

O curso de pedagogia da UESB - *campus* de Itapetinga

A graduação em Pedagogia da UESB obteve regulamentação para seu início pelo Conselho Estadual de Educação em setembro de 1997, como implicação da Resolução nº 084/1997. A instauração do curso em nossa cidade se deu após uma pesquisa cumprida na realidade do município naquela época, que, solicitava cursos de extensão que envolvesse projetos voltados a educação, mais especificamente, para a formação e capacitação de professores nas diversas áreas do conhecimento. Assim, a pesquisa indicou que haveria uma necessidade por parte da UESB- *campus* de Itapetinga, em expandir a grade de cursos para um que coubesse a formação docente, deste modo, foi premente a criação do curso de Pedagogia.

A criação do curso, segundo consta no documento de criação, ocorreu também por um maior interesse da população de toda a região, que, considerava necessária a graduação em Pedagogia, pois assim, poderia “amarrar as pontas” da formação dos professores que não possuíam graduação, sendo que, a maioria possuía o curso de magistério ou alguns outros, graduação em outras licenciaturas que por sua vez, não forneciam conhecimentos na área pedagógica.

Ressaltou-se também na pesquisa realizada, uma carência da região na formação de profissionais capacitados para o ensino da educação pré-escolar, educação especial, na educação de jovens e adultos (EJA) e também na educação rural. Deste modo, a partir dessa pesquisa, ficou cada vez mais imperativa a criação do curso de Pedagogia.

Assim, segundo o documento de criação, o currículo do curso visa desenvolver no aluno, a compreensão teórico-prática do trabalho docente realizado pela escola a partir da relação sociedade-homem-educação-escola. Assim, o currículo tem como conjectura estabelecer nos alunos uma identidade em sua maioria vinculada à docência, pois, a maioria dos estágios configuram-se para a regência em sala de aula, e um único estágio é voltado para a coordenação pedagógica. Fica também, em meio a essa leitura o seguinte questionamento: Será que estágios orientados nos últimos semestres, com duração de uma unidade regular, o que seria aproximadamente dois meses e meio, dão conta de preparar os graduandos para de fato, aturem sob uma visão aprofundada da realidade da escola no contexto de sociedade-homem-educação como sugere o objetivo do curso?

Aspectos metodológicos do trabalho

Fazer opção por um curso superior pode ser uma decisão difícil de ser tomada, pois envolve decisões que estão além da escolha individual. São na verdade decisões que abraçam o campo do contexto social em que a pessoa está inserida. Então, esta difícil opção quando mal ponderada pode transformar-se em um problema, já que o futuro profissional de um indivíduo também depende do curso ao qual ingressou.

Assim, podemos confirmar que a escolha, opção, a reflexão feita pelo indivíduo sobre o curso que pretende estudar, como também, suas expectativas para seu desenvolvimento profissional, está intimamente ligada ao contexto social que por ele é vivenciado, não sendo, o ingresso no ensino superior uma tarefa tão fácil, quanto muitos pensam. Portanto, a temática em discussão é ampla e bastante pertinente. Essa investigação faz referência aos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- *campus* de Itapetinga, em relação ao seu conceito sobre o curso, suas motivações e às suas expectativas profissionais alcançadas ao finalizar o curso.

Portanto, este estudo percorre numa busca por esclarecimentos acerca de possíveis indagações de estudantes do curso de Pedagogia sobre sua graduação e expectativas profissionais. Nesta pesquisa, o objeto de estudo é o Curso de Pedagogia da UESB, *campus* de Itapetinga e os sujeitos são os discentes do curso. O foco principal desta pesquisa é conhecer quais expectativas os alunos do curso de Pedagogia têm acerca do seu futuro profissional, o que compreendem por Pedagogia o que esperam como futuros pedagogos. Neste estudo os valores quantitativos não serão relevantes, mesmo sabendo da importância e eficácia de um estudo quantitativo, nesta pesquisa esses valores não serão proeminentes.

Dado ao seu caráter qualitativo será levada em conta uma análise aprofundada dos conhecimentos e compreensões de um dado grupo social. O estudo qualitativo abrange melhor a variedade de percepções relacionadas aos elementos da pesquisa educacional, para Minayo:

As abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos (MINAYO 2007, p. 57).

Esta análise é uma pesquisa de Campo, embasado numa investigação descritiva, pois com base no tema, buscar-se-á conhecer a realidade do grupo estudado, colhendo informações pertinentes, investigando os sujeitos da pesquisa.

Esta pesquisa será desempenhada em dois momentos nos quais, primeiramente, procuraremos realizar uma revisão bibliográfica em aportes que abordam às temáticas centrais deste estudo. Como supracitado na introdução desse trabalho, não há atualmente muitas contribuições acerca das expectativas profissionais de graduandos, tornando-se ainda mais escasso no que se refere aos graduandos de Pedagogia, o que torna deste modo, o levantamento bibliográfico mais difícil, mas, não menos aprofundado. Ainda, utilizaremos para a coleta dos dados pertinentes dessa investigação, o estudo e análise do documento de criação do curso de Pedagogia Posteriormente, será realizada uma pesquisa de campo, na qual, poderá ser possível elucidarmos as opiniões que permeiam a temática através do paralelo da teoria com a prática, num movimento dialético.

Sobre a precisão da pesquisa de Campo, Gil (1999, p. 79) aponta que “a apreciação de uma unidade, de determinado universo permite a compreensão da generalidade do mesmo”, ou seja, essa metodologia fundamenta-se em analisar um segmento específico de determinado elemento ou caso, o que facilita o entendimento do mesmo de maneira bem mais extensa e aprofundada.

Pautaremos na dialética para análise dos dados, método este que não considera verdades absolutas, mas sim, os processos de transformação (LAKATOS E MARCONI, 2008) que nos permitem investigar a realidade.

Farão parte deste estudo 15 alunos regulares do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* de Itapetinga, sendo 5 alunos do I período, 5 do V e 5 do VIII período, pois compreendemos que nos diferentes períodos do curso, colheremos variadas e possivelmente distintas percepções. A composição da amostra será aleatória, por acessibilidade aos estudantes, levando em questão a concordância em participar do estudo, o procedimento aplicado será por meio do levantamento de dados. As informações coletadas a esse respeito serão desenvolvidas através da realização e entrevistas semi-estruturadas. De acordo com Triviños (1987)

Entrevista semi-estruturada é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, junto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante [...] (TRIVIÑOS 1987, p. 174).

Através das entrevistas, pretende-se que os indivíduos respondam de maneira natural e particular aos questionamentos oferecidos sem fugir do foco de pesquisa do investigador. As entrevistas foram realizadas no *campus* dos discentes de Itapetinga e com o consentimento dos depoentes as entrevistas foram gravadas e em seguida transcritas para análise dos depoimentos. Para a análise dos relatos foi utilizado à técnica de processamento de dados.

Para efetuarmos a catalogação dos dados, escolhemos por formar categorias a partir dos questionamentos alcançados nas entrevistas, em seguida buscamos organizar os dados, formando um quadro demonstrativo para identificar e visualizar os aspectos similares, almejando promover facilmente a compreensão, tendo como critério as analogias das respostas. De acordo com Bardin:

[...] estabelecer categorias diz respeito ao ato de classificar elementos que constituem um conjunto, por diferenciação e depois por regulamentação segundo o gênero, sendo esses agrupamentos organizados em razão dos seus caracteres comuns (BARDIN 1997, P. 93)

Assim, empregaremos um estudo comparativo considerando os relatos dos sujeitos em diferentes momentos do curso no: I, V e VIII período, almejando promover facilmente a compreensão, tendo como critério as analogias das respostas.

Conclusão/Resultados parciais:

Ainda em andamento, este estudo já têm colhido inúmeras amostras de sua investigação em que os resultados, ainda que parciais, sugerem que a opinião sobre o curso, o que cabe a um pedagogo e as expectativas profissionais dos alunos mostram-se distintas nos períodos estudados e apontam percepções que vão sendo modificadas ao longo do percurso acadêmico.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para maiores reflexões sobre a formação do pedagogo, que as falas suscitadas aqui possam fazer parte de maneira especial nos planos de ação das instituições formadoras, visto que, grande maioria dos estudantes de Pedagogia atuará na sociedade nas distintas áreas da educação, formando um quadro de agentes de transformação, papel importante para o bom desenvolvimento de toda sociedade.

Referências

AGUIAR, Márcia Angela da S., BRZEZINSKI, Iria, FREITAS, Helena Costa L. et al. Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: Disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. Encontrado em <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a10v2796.pdf>. Acesso em 15-03-2013.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 7, 1977.

- CAMBI, Franco. A história da Pedagogia. Tradução de Álvaro Lorencini- São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Parg. 5º nº IX.
- GIL, A, C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- LIBÂNEO, José. Carlos.; OLIVEIRA João. F.; TOSCHI Mirza. S.; Educação escolar: políticas estrutura e organização. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da Pedagogia: Imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. Educação e Sociedade, Campinas, v.27, n. 96, 2006.
Disponível em
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302006000300011&lng=en&nrm=is
>, Acesso em 02 de outubro de 2012
- LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? Editora Cortez-2º edição, São Paulo, 1999.
- LAKATOS, E. MARCONI, M. Metodologia do Trabalho Científico. SP: Atlas, 2008.
- Magalhães, M. de O. Redivo, A. Re-opção de curso e maturidade vocacional. 1998, Revista da ABOP 2(2), 7-28.
- MINAYO, Maria Cecília de S. O conceito de representações sociais dentro da Sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (org.). Textos em representações sociais. 4 ed. Petrópolis, RJ; Editora Vozes, 1998.
- NÓVOA, Antônio. As ciências da Educação e os processos de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.) Pedagogia, ciência da Educação? São Paulo, Cortez, 1996.
- PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Docência no Ensino Superior. 3ed. São Paulo, córtex 2008 p. 97.
- PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.
- PEETERS, Maria Francisca; COOMAN, Maria M. Augusta de. Pequena História da Educação. 6. ed. SP: Edições Melhoramentos, 1964.
- SBARDELINI, E. T. B. (1997). A Reopção de Curso na Universidade Federal do Paraná. Tese de Doutorado. Ribeirão Preto, SP: FMRP -USP.
- SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez, 1989, p. 39-63.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo.S. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1987. p. 174.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. Documento De Criação Do Curso De Pedagogia, 1997, p. 20.

Reflexões sobre o Trabalho Docente em Cursos de Medicina: Interfaces com a educação sexual

Yalin Brizola Yared²⁰⁷ Sonia Maria Martins de Melo²⁰⁸

Resumo

Estas reflexões têm como ponto de partida preocupações existentes na caminhada como pesquisadora de uma das autoras de projeto atual e que, agora, com orientação da co-autora, tem continuidade em pesquisa de doutorado em andamento, cujo objetivo geral é investigar a compreensão de docentes médicos e não médicos de Curso de Graduação em Medicina sobre o tema da educação sexual e como o mesmo é abordado ao longo das práticas curriculares. Surge o artigo como resultado de várias reuniões de orientação, expressando em suas reflexões a vivência da própria doutoranda como docente em curso de graduação em Medicina em IES catarinense. Estudos anteriores trazem indicadores de que várias comunidades escolares reconhecem nos médicos autoridade científica para educar sobre sexualidade decorrente do fato de tratarem da saúde do ser humano. Muitas escolas buscam então esses profissionais para ministrar palestras e/ou trabalhos de consultoria, ainda que os mesmos possam não estar preparados para abordar intencionalmente o tema numa perspectiva emancipatória. Porém, segundo pesquisas anteriores, há entre membros da classe médica uma consciência coletiva dessa sua autoridade na temática e de seus impactos na sociedade, além de se reconhecerem como sujeitos que abordam assuntos e questões éticas e morais. Entretanto, pesquisas demonstram que muitos também reconhecem que não estão preparados para abordar intencionalmente o tema da sexualidade por lacunas em sua formação e por considerarem o assunto complexo no contexto social contemporâneo. Isto pode estar ocorrendo pela não inserção intencional da temática em sua formação, com a possibilidade de muitos dos envolvidos não terem inclusive consciência de que os currículos ocultos vigentes que vivenciam estão plenos de sexualidade, expressas por vertentes pedagógicas de educação sexual. Nesta direção, por meio de uma revisão teórica bibliográfica, apresenta-se inicialmente uma retrospectiva sintética dessa formação, identificando nesses processos a construção do saber médico e alguns indicadores de sua transformação em autoridade legitimada em procedimentos de educação sexual. Esse entendimento naturalizou-se em vários ambientes escolares, inclusive nos próprios cursos de formação em Medicina. Sabemos do poder social singular desta profissão na sociedade contemporânea, mas há que resgatar que médicos são também pessoas sempre sexuadas, assim como os docentes médicos e não médicos dos cursos que os formam, para os quais também a construção da sexualidade ocorre ao longo da vida, por meio de muitas formas, influenciando seu modo de pensar, sentir e agir, possuindo, portanto, características singulares que se constroem e são construtoras de saberes e práticas, tanto individuais como coletivas. Estas reflexões apontam, portanto, para a necessidade urgente do desvelamento da compreensão de docentes médicos e não médicos de cursos de medicina sobre a dimensão humana da sexualidade para contribuir com a construção de uma vertente pedagógica emancipatória de educação sexual inclusive em cursos de medicina.

²⁰⁷ Bióloga, Especialista em Educação Sexual, Mestre em Educação. Doutoranda do PPGE /FAED/UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina. Bolsista PROMOP/UDESC. Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Educadores e Educação Sexual CNPq/UDESC. e-mail: yalinbio@gmail.com

²⁰⁸ Doutora em Educação, Docente de Graduação e Pós-Graduação PPGE/FAED/UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina. Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Educadores e Educação Sexual CNPq/UDESC. e-mail: soniademelo@gmail.com

Palavras-chave: Trabalho docente no curso de Medicina. Educação sexual emancipatória. Formação médica.

Educação, sexualidade e emancipação parece ser uma tríade utópica de categorias no que se refere as interfaces possíveis entre elas. Ao menos esse ainda é o resultado/premissa apresentado em pesquisas na área da educação sobre o tema ao longo de alguns anos. (SANTOS E BRUNS, 2000; NUNES, 2005; FIGUEIRÓ, 2006; MELO, 2008; YARED, 2011). Atualmente, ao se buscar indícios da construção de uma abordagem de educação sexual emancipatória no ambiente escolar, na maioria dos casos o que se encontra são vertentes pedagógicas dessa dimensão humana da sexualidade com características preponderantes de omissão e/ou repressão sendo vivenciadas pelos/as estudantes, professores/as e funcionários/as. Ao mesmo tempo em que novas concepções de ensino, com métodos ativos de aprendizagem e apoio da modernização tecnológica de informações são incorporados em projetos pedagógicos, com propostas ditas inovadoras que entram na vida escolar, temas inseparáveis do existir humano, como a sexualidade, e nela a compreensão de corporeidade, permanecem velados no cotidiano das instituições educativas, mas intensamente vividos nos seus currículos ocultos. Mesmo que aparentemente “silenciados” na prática educacional, esse tema transversal da sexualidade vai delineando as relações pessoais e profissionais dos envolvidos no processo curricular sem que se perceba que esse silenciar é, muitas vezes um falar enfático, numa perspectiva repressora. Assim, perpetuam-se muitos conceitos equivocados, mitos, tabus, preconceitos, vive-se enfim uma constante falta de reflexão intencional sobre o tema e, mesmo que não prevista, ocorre essa cruel negligência com a formação inicial e continuada dos/as profissionais das mais diversas áreas do saber.

Analisando Silva (1998) e Yared (2011), pode-se constatar, concretamente, que a escola continua sendo, por decisão de seus profissionais, um espaço que constantemente recorre, além dos seus professores de Ciências e Biologia, preferencialmente à profissionais externos da área da saúde para ministrarem palestras isoladas de educação sexual junto aos seus estudantes. De acordo com Yared (2011), em pesquisa junto à uma Instituição de Ensino Superior (IES), verificou-se que as palestras desenvolvidas normalmente eram feitas por profissionais da área da saúde, convidados ou indicados pela própria Secretaria de Educação Municipal, sendo que ainda averiguou-se inclusive “parcerias” entre algumas unidades escolares e a universidade pesquisada para que os seus estagiários da área da saúde desenvolvessem trabalhos com os estudantes na escola sobre o tema, pois os professores não “teriam tempo”. Constatou-se também que essas palestras isoladas podiam ser caracterizadas como intervenções pontuais, onde prevalecia a transmissão de algumas informações, sendo que, na maioria dos casos, com um enfoque apenas de uma informação biológica restrita, sem que a mesma estivesse conectada com profundidade à toda complexidade do existir humano (YARED, 2011).

Consequentemente, pode-se indicar que ainda há traços de um predomínio da concepção higienista da sexualidade nos currículos escolares brasileiros, com a priorização dos seus aspectos higiênicos, em detrimento de outros aspectos da dimensão humana. (OLIVEIRA, 2007; YARED, 2011) Reconhecemos que a informação científica correta é sim importante, mas, se for apenas uma passagem direta de conhecimentos isolados, não ajuda a promover mudanças no comportamento dos sujeitos, pois não trabalha profundamente com as emoções, com os sentimentos, visto que, normalmente, focam suas intervenções em problemas e consequências funestas, não sensibilizando os jovens para um existir pleno e

saudável. (SANTOS E BRUNS, 2000; SAWAIA, 2002; YARED, 2011) Destaca-se especialmente desses estudos anteriores que os docentes atribuem credibilidade as pessoas preferencialmente convidadas para trabalhar o tema da sexualidade nas escolas oriundas da área da saúde porque esses profissionais “estariam mais preparados do que os/as professores/as”, (YARED 2011, p. 103).

Acreditar que esses profissionais convidados tem maior conhecimento sobre o tema ou que são mais capazes de desenvolver intervenções em educação sexual vem reforçar uma concepção de poder de informação exposta por Parker, destacada por Paiva (2000). Nela, Parker destaca o poder da informação científica que assegura certa ilusão de maior conhecimento sobre o tema aos profissionais da área da saúde, garantindo-lhes assim trabalhar com mais credibilidade a temática em espaços públicos, porém a partir do viés médico-higienista, muitas vezes embasados em abordagens repressoras da sexualidade.

Ressalta-se que assegurar a confiabilidade dessas intervenções por serem desenvolvidas por profissionais da área da saúde não garante um trabalho em educação sexual dentro de uma perspectiva emancipatória dos sujeitos, uma vez que, de acordo com Santos e Bruns (2000), os profissionais da saúde também podem ser “frutos” de uma “má” formação em sexualidade. Inclusive porque, uma educação sexual numa perspectiva emancipatória, na maioria das vezes, não existiu em suas vidas – incluindo aí a sua vida acadêmica – o que salienta que pode haver essa grande lacuna na formação desse ser humano. Pode também a realidade estar apontando para o fato de que a educação sexual recebida pela maioria dos médicos é aquela que brota de um currículo oculto repressor existente. Ou seja, um currículo que em quase todos os momentos, não falando explicitamente, implicitamente nega os corpos-sexuados dos seres humanos e “contribui sobremaneira para sua domesticação, para seu enquadramento”, (MELO 2004, p. 206).

Silva (1998) apresentou uma análise dos profissionais médicos que são convidados para palestrar nas escolas e afirma que há entre eles uma consciência coletiva de uma autoridade da classe sobre a família e seus impactos na sociedade, além de se reconhecerem como sujeitos que abordam também assuntos e questões éticas e morais. Porém muitos deles também reconhecem que não estão preparados para abordar intencionalmente o tema da sexualidade, atribuindo este despreparo para a lacuna existente em sua formação, sem que este tema fosse nela tratado intencionalmente, numa abordagem emancipatória e por considerarem o assunto complexo no próprio universo da sociedade contemporânea.

Para uma melhor compreensão desse fenômeno, vamos realizar a seguir um breve resgate histórico onde buscaremos pesquisar um pouco a origem do predomínio desse discurso clínico-biologista na educação, e, especificamente, em propostas de educação sexual nas escolas, bem como buscaremos compreender como esse tipo de prática, atribuída preferencialmente aos médicos, tornou-se preponderante no entendimento da maioria das pessoas em geral, propagando valores que parecem reforçar uma visão biologistar redutora da dimensão da sexualidade humana. Fazemos este resgate por entendermos que essas são questões que permanecem durante décadas e ainda influenciam na formação atual dos profissionais da área saúde, especialmente aos da área médica.

No Brasil, vimos que essa origem pode ser marcada por alguns momentos importantes, como por exemplo, na transição do Brasil Colônia para o Brasil República, onde emergiram novas configurações políticas e educacionais, e obviamente, novas questões ideológicas e morais; e a passagem do século XIX para o

século XX, onde se presenciou a emergência de um conhecimento médico científico, no qual se possibilitou a instauração da higiene científica. (OLIVEIRA, 2004; OLIVEIRA, 2007)

Várias particularidades demarcaram esse momento, tais como as características da população, da lei e da política da época. A população brasileira era rotulada pelos europeus, de um modo geral, como um povo mestiço, lascivo e sem nacionalidade, portanto, um povo “de gente de pior educação, de um caráter o mais libertino, como são negros, mulatos, cabras, mestiços e outras gentes semelhantes”, (COSTA 1999, p. 25). A ausência de identidade nacional era um fator preponderante, pois um “povo mestiço, sem precedentes de outras nações, fez com que a república fosse inaugurada conjuntamente com um modelo de nação híbrido” (OLIVEIRA 2007, p. 12).

Dentro da Colônia duas instituições comandavam a ordem, desenvolvendo técnicas eficientes para o controle dos sujeitos: a Igreja, por meio da disciplina corporal executada pela pedagogia jesuítica e o Militarismo, por meio do serviço militar. Até então, não aliado ainda ao Estado, o clero defendia seus próprios interesses e unia-se às famílias contra a metrópole, as quais influenciavam significativamente nas questões estatais. Ainda, a Igreja considerava desnecessário qualquer assistência médica às famílias nativas. As leis da época eram estritamente punitivas, visto que “os governantes procuraram dominar a cidade através da legalidade inscrita nas Ordenações. As infrações eram punitivas pela justiça e pela polícia (...): enforcamento, exílio, açoite, etc”, (COSTA 1999, p. 20). Todavia, o crescimento populacional e o frágil controle do Estado contribuíam na ascensão de uma desordem urbana e, como o Estado apresentava interesses econômicos e militares que se alinhavam com interesses privados da população, a intervenção no social e a regulação das famílias apresentaram-se como situações emergenciais para o controle político do povo. (COSTA, 1999)

É neste cenário que a medicina encontra suporte para se solidificar. Considerando que no final do século XVIII e início do século XIX a medicina apresentava-se como um conhecimento “popular”, uma técnica “alternativa”, seu discurso era susceptível a contestação, podendo-se dizer, questionável quanto à sua veracidade. (OLIVEIRA, 2007) De acordo com Feyerabend (2010), analisando de um ponto de vista mais rigorosamente científico, “a medicina antes do século XX tinha fama sem conteúdo e progresso sem substância”, (p. 42). E neste momento histórico, os meios jurídico-legais apresentavam-se ineficientes no controle da população, bem como na infiltração da intimidade familiar. O controle da saúde nas cidades também se demonstra inviável pelos fiscais de justiça e “a justiça não sabia como criar e perenizar mecanismos de prazer que se combinassem aos projetos de mudança, seduzindo as famílias e tornando-as amantes do Estado”, (COSTA 1999, p. 63). Foi neste conjunto de requisitos que a medicina, aliando-se às questões políticas do Estado, apresentou como solução a higiene, pois

O instrumento adequado ao controle da vida íntima deveria, portanto, ostentar insígnias de poder e saber sobre a moral. (...) A própria família deveria animar a produção de seus fiscais. A operação deveria ser ágil, contínua e pouco onerosa. (...) A assimilação eficaz do corretivo estatal não dependia apenas de seu grau de solubilidade. Além de aceitável ele deveria induzir efeitos gratificantes e duradouros. As famílias deveriam sentir-se recompensadas e não punidas pela intervenção do Estado. A mudança tinha que acenar, antes de mais nada, com promessas de lucro capazes de provocar reações em cadeia, que se estendessem ao longo das gerações. (COSTA 1999, p. 63)

A partir desse conjunto de fatores é que a medicina alcançaria sua independência, “aliando-se ao novo sistema contra a antiga ordem colonial. Este progresso fez-se através da higiene, que incorporou a cidade e

a população ao campo do saber médico”, (COSTA 1999, p. 28). E as fases de experimentações durante o século XIX e na transição para o século XX, garantiram o conhecimento “científico” à medicina, transformando seu discurso popular, em discurso hegemônico, na maioria das vezes, inquestionável.

Deste modo, configurou-se efetivamente a presença da medicina e a saúde populacional apresentou-se como uma das políticas de Estado, tendo como alvo principal as famílias, visto que “o Estado brasileiro sempre encontrou na família um dos mais fortes obstáculos à sua consolidação”, (COSTA 1999, p. 30). A partir de então insere-se a medicina higiênica no governo político, apresentando como missão a “reconversão das famílias ao Estado pela higiene”, (idem, p. 31). Esse objetivo encontrou solo fértil para sua execução devido àquela característica do povo brasileiro ser um povo mestiço, uma mistura tanto biológica como cultural, sem caráter nacional, o que o tornava um “alvo fácil de uma série de concepções importadas principalmente da Europa, como o eugenismo²⁰⁹ e o higienismo²¹⁰”, (OLIVEIRA 2007, p. 18).

Concomitantes a todos estes eventos houve uma tentativa de maior controle populacional e de desenvolvimento industrial, quando a Família Real veio para o Rio de Janeiro, sendo o período joanino o marco deste novo processo de regulação e controle. A figura de Dom João VI, a partir de 1808, contribuiu para uma fortificação do poder exercido por Portugal. Porém, “os problemas demográficos criados pela chegada da Corte e o ritmo econômico imprimido ao Brasil pelo capitalismo europeu, especialmente o inglês, acentuaram as deficiências urbanas do Rio”, (COSTA 1999, p. 52).

Conseqüentemente, as relações familiares começaram a ser “atacadas” por propagandas nacionalistas, ação esta gerenciada por políticos e intensamente apoiada pelos “novos agentes de domesticação familiar, os médicos”, (COSTA 1999, p. 62). As intervenções da concepção higienista no Brasil durante o século XIX focaram-se no processo de construção da autoridade, da confiabilidade e na persuasão da hipótese de que “a saúde e a prosperidade da família dependem de sua sujeição ao Estado”, (idem, p. 63).

Essas concepções instauraram-se fortemente no Brasil quando se iniciou a formação científica da Medicina, surgindo assim novas concepções de corpo, sendo esse foco de ajuste e controle para aprimoramento e saúde do povo. Neste momento, portanto, começaram a entrar em cena os médicos formados deste novo quadro científico, os quais eram os novos atores sociais que “efetivaram a representação da sexualidade sustentada em doutrinas higienistas e eugenistas”, (OLIVEIRA 2007, p. 16). As influências dessas doutrinas refletiam numa “fascinação” pelo corpo burguês, numa contínua avaliação pejorativa do corpo, banalizando os sujeitos suprimidos da elite sócio-econômica, como por exemplo, os paraíbas, os crioulos ou os caipiras.

Pode-se constatar assim, que esses conhecimentos e pensamentos geravam uma “desqualificação” do povo brasileiro, pois segundo Morin (2007), “é o modo de pensar dominante, redutor e simplificador, aliado aos mecanismos de incompreensão, que determina a redução da personalidade, múltipla por natureza, a um único de seus traços”, (p. 98). A higiene e a disciplina passaram a ser categorias marcantes na distinção social, porém, a “possessão por uma ideia, uma fé, que dá a convicção absoluta de sua verdade, aniquila qualquer possibilidade de compreensão de outra ideia, de outra fé, de outra pessoa”, (idem, *ibid*). E conseqüentemente

²⁰⁹ Eugenia: palavra derivada do grego que significa “bem nascido”; teoria que busca produzir uma seleção nas coletividades humanas, baseada em leis genéticas; a concepção eugênica estabelece princípios e regras para a formação de um povo saudável, de uma prole sadia de corpo e espírito, gerando seres humanos com “bons genes”. (HOUAISS, 2009; OLIVEIRA, 2004; OLIVEIRA, 2007)

²¹⁰ Higienismo: parte da medicina que visa à preservação da saúde e ao estabelecimento das normas, condutas e preceitos para prevenir as doenças; conjunto de condições ou hábitos que conduzem ao bem-estar e à saúde. (HOUAISS, 2009)

O corpo, o sexo e os sentimentos conjugais, parentais e filiais passaram a ser programadamente usados como instrumentos de dominação política e sinais de diferenciação social daquela classe. (...) A ética que ordena o convívio social burguês modelou o convívio familiar, reproduzindo, no interior das casas, os conflitos e antagonismos de classe existentes na sociedade. As relações intrafamiliares se tornaram uma réplica das relações entre classes sociais. (COSTA 1999, p. 13)

Logo, esses critérios marcavam uma nova sociedade moderna a partir do século XX, onde a sexualidade representa uma política de controle dos sujeitos e da população. Esse “controle sobre as pessoas e as coisas”, relacionado ao pensamento do governo no período joanino, vem ao encontro do pensamento abissal firmado por Santos (2010). Pensamento que apresenta uma lógica de “apropriação/violência” que são estabelecidas quando ocorrem situações muito desiguais de poder, visto que o pensamento abissal “mais do que regular os conflitos sociais entre cidadãos, é solicitado a suprimir conflitos sociais”, (SANTOS 2010, p. 48). O modo sistemático e calculado de que o corpo, o sexo e as relações intrafamiliares são utilizados para normalizar as condutas fundamentadas na ordem social burguesa europeia, representa o poder e a manipulação exercidos pelo governo à população. Conforme explica Feyerabend:

A forma de poder é simples e bastante popular. Não há qualquer argumento: não há qualquer tentativa de entender; a forma de vida que tem o poder impõe sua regra e elimina o comportamento que lhe é contrário. Conquistas estrangeiras, a colonização, os programas de desenvolvimento e uma grande parte da educação ocidental são exemplos disso. (2010, p. 34)

Portanto, o poder, o controle e a regulação da população pelo Estado, fortaleceram-se a partir da intervenção médica em conjunto com o discurso higienista. Ações estas que influenciam as condutas humanas até os dias atuais.

A marcha higienista teve origem na Europa e seu nome vem da raiz grega *hygies*, que significa sadio. A higiene preocupa-se com o ambiente e com a saúde do ser humano, ensinando-o como protegê-la e melhorá-la, além do cuidado com o “favorecimento e ótimo funcionamento do organismo, ajustando-o ao meio, cuidando de impedir e combater doenças”, (OLIVEIRA 2004, p. 01). O movimento higienista europeu instaurou a tentativa de uniformizar e padronizar o povo brasileiro. O reflexo dessa ação foi o acesso da medicina ao núcleo familiar, pois dominavam esse novo saber científico e desenvolviam “dispositivos estratégicos de regulação dos comportamentos e da vida íntima dos diversos setores da sociedade”, (OLIVEIRA 2007, p. 27).

A inserção do médico, e conseqüentemente da medicina higiênica, no governo político, foi para compensar as deficiências da lei, originando uma política higiênica. Portanto, a inclusão destes dispositivos médicos era apregoada como importante para garantir a transformação dos sujeitos em cidadão metropolitanos. Conforme Costa (1999) afirma que

A tarefa dos higienistas era a de converter os sujeitos à nova ordem urbana. Ordem estranha ao antigo modo de viver colonial que, a todo momento, a repelia e procurava deter seu progresso. Esta ordem, contudo, precisava ser aceita, pois dela dependia a prosperidade das elites e o progresso do Estado. A ingerência médica na família perseguia este objetivo: tornar o estranho, familiar. (p. 35 e 36)

Logo, tendo como foco o controle e regulação das famílias brasileiras, o higienismo preconiza o ensino de novos hábitos, enraizando-se em setores como a saúde pública e a educação. O poder público, no âmbito da saúde iniciava o planejamento e adoção de campanhas educativas, o “policimento sanitário,

saneamento de portos e cidades, imunização em massa e isolamento de doentes” (OLIVEIRA 2007, p. 19). Essas ações não se caracterizavam nada mais do que um sistema de regulação, e aliada ao eugenismo, o higienismo trabalhava como ciência para remodelar o povo brasileiro.

A concepção higienista defende a formação de um sujeito puramente burguês e à disposição das políticas do Estado. Portanto, o foco da medicina social era as famílias burguesas da cidade, “procurando modificar a conduta física, intelectual, moral, sexual e social dos seus membros com vistas à sua adaptação ao sistema econômico e político”, (COSTA 1999, p. 33). Isto não significa que o Estado não apresentava interesse no controle da outra parte da população, ao contrário, não tinha interesse em modificar seus padrões familiares, mas sim em manter sua represália e obediência ao código punitivo. Inclusive, seriam colocados como exemplos de desvio da “normalidade” higiênica científica. Desta forma, os “escravos, mendigos, loucos, vagabundos, ciganos, capoeiras, etc., servirão de anti-norma, de casos-limite de infração higiênica. A eles vão ser dedicadas outras políticas médicas”, (idem, ibid). Políticas essas, decididas e sempre implantadas pelos governantes, mostrando a manutenção e reprodução do poder do Estado sobre o povo, pois eram decisões quase nunca tomadas em conjunto com a população. (FEYERABEND, 2010)

O higienismo, aliado ao eugenismo, por meio da educação sexual, transformavam homens e mulheres em seres apenas reprodutivos e guardiões das futuras proles, que deveriam ser sãs e de “raças puras”. Conseqüentemente, reduziram os relacionamentos sexuais à condutas sociais e sentimentais apenas de pai e mãe. Por isso, essa educação

Desencadeou uma epidemia de repressão sexual intrafamiliar que, até bem pouco tempo, transformou a casa burguesa numa verdadeira filial da “polícia médica”. Instigados pela higiene, homens passaram a oprimir mulheres com o machismo; mulheres, a tiranizar homens com o “nervosismo”; adultos, a brutalizar crianças que se masturbavam; casados, a humilhar solteiros que não casavam; heterossexuais, a reprimir homossexuais, etc. O sexo tornou-se emblema de respeito e poder sociais. Os indivíduos passaram a usá-lo como arma de prestígio, vingança e punição. (COSTA 1999, p. 15, grifos do autor)

Desta maneira, a medicina insere-se no interior das famílias burguesas, com vistas à saúde e educação das crianças, porém defendendo seu controle e sua saúde física e moral. Para o controle e regulação das famílias mais pobres elaboravam-se campanhas de moralização e higiene. Logo, implantava-se assim um sentimento de solidariedade junto às elites, pela filantropia, com vistas à repressão dos cidadãos discordantes, garantindo até hoje, o que seria o bom funcionamento das políticas de Estado.

Firmada pelo discurso clínico, a medicina detém um “domínio epistemológico” (FOUCAULT, 2008) sobre os sujeitos e promove por meio da concepção higienista, a normalização de condutas aceitáveis e não aceitáveis sobre a vida íntima das famílias brasileiras; caracterizadas como “normal” e “anormal”. Reconhece-se, assim, que a medicina clínica pode ser caracterizada tanto como um “conjunto de prescrições políticas, decisões econômicas, regulamentos institucionais, modelos de ensino quanto um conjunto de descrições”, (FOUCAULT 2008, p. 100).

Com o objetivo de instaurar regras e modelos na população, o grande alvo das campanhas médicas e governamentais passaram a ser as chamadas “doenças sociais” – tuberculose, febre amarela, lepra e sífilis – reduzindo os seres humanos às doenças que apresentam. Esse momento foi tão forte na história brasileira que estas campanhas eram elaboradas com vistas ao “melhoramento” da nossa raça e para o desenvolvimento da nação. Devido a representação produzida pelo eugenismo, vê-se no povo brasileiro um

povo preguiçoso, indolente, improdutivo e que estava doente por ser abandonado pelas elites políticas, justificando assim o atraso do país em relação aos EUA e à Europa. Nesta etapa a medicina científica entra em cena, alegando que a causa da nossa inferioridade e improdutividade era devido à mestiçagem e o clima tropical do Brasil. (OLIVEIRA, 2007)

Dentre estas “doenças sociais”, a sífilis foi a que despertou a maior importância. Considerada como uma das maiores epidemias da virada do século XIX para o século XX, a sífilis encontrava-se no topo de interesse do discurso médico, pois, ao se descobrir que seu contágio era predominantemente sexual, essa doença demarcava a moralidade do cidadão. Ressalta-se que, agora juntamente com o discurso clínico, nesse momento do cenário brasileiro também estava presente o catolicismo, uma crença dominante (o é até os dias atuais) que ditava o modo de vida dos cidadãos. A pessoa sífilítica era caracterizada como “homens e mulheres de vícios, promíscuos e libertinos, eram os alvos principais da intervenção ao mesmo tempo moral, divina, educacional e médica”, (OLIVEIRA 2007, p. 39). Assim sendo, junto à medicina e ao catolicismo, o Estado reforçava o seu poder enquanto médicos explicitavam os problemas relacionados à vida sexual – especialmente ligados à sífilis – e aconselhavam a população a adotar um estilo de vida equivalente ao proposto pelo catolicismo. Conseqüentemente, a representação da sexualidade apresentou-se como de competência médica-higiênica, pois era um tema “diretamente vinculado aos preceitos higienistas, eugênicos, morais, médicos e educacionais da época”, (OLIVEIRA 2007, p. 26).

Almejava-se, portanto, por meio do discurso médico, uma “sexualidade sadia”, a qual deveria instaurar-se como norma de conduta entre os brasileiros, com apoio do saber médico, que seria então legitimado por meio da propagação de suas ideias, costumes e valores na educação formal e não formal. É deste modo, como agentes de regulação do cotidiano, controlando a saúde da população brasileira – homens, mulheres e crianças – que os médicos “passam a ditar as normas de existência, reprodução, movimentação social, aprimoramento da espécie e desenvolvimento de potencialidades”, (idem, p. 31 e 32).

Emergia assim, um “novo povo, uma nova sociedade”, que seriam formados nas escolas. A higiene estabeleceu padrões na formação de um corpo sadio e de uma consciência nacionalista, visto que os médicos também “perceberam que a escola não poderia ser mais o cenário para a reprodução dos padrões valorativos e educacionais familiares, nem tão pouco da desordem que caracterizava a organização doméstica”, (OLIVEIRA 2007, p. 25). Logo, a partir do processo de organização social e a imposição de novos hábitos e valores, além das campanhas de saúde e criação de políticas públicas, também se visava na “educação escolar um meio de higienização da população”, (OLIVEIRA 2004, p. 09) Comparava-se a educação escolar brasileira com a europeia e essas concepções alimentavam no Brasil uma sensação de inferioridade quanto às práticas educacionais científicas realizadas.

Portanto, a aliança entre a medicina e a educação se deu pela apropriação do discurso médico no período da Primeira República, pois “aos médicos era atribuída a prerrogativa de alicerçar as bases sobre as quais toda uma nação poderia ser gerenciada” (OLIVEIRA 2007, p. 37), o que originou a percepção de uma medicina salvadora que ajudaria a produzir uma nação saudável e curável. Esse poder só se legitimou a partir do momento que se introduziu no cotidiano do povo a compreensão de cura como redenção. Todavia, “para alguém ser curado, é preciso estar convencido de que está doente e de que existe um agente habilitado a promover a cura” (idem, 38). Assim, o convencimento da doença originava-se pelo médico, a partir de uma moral estabelecida nas mentalidades da época. Contudo, cabe ressaltar que a autoridade dos

médicos não adveio somente dos discursos apresentados à população, mas sim, da eficácia nas ações guiadas pela medicina, as quais, certamente, não podem ser subestimadas.

Assim, pode-se justificar a adesão e aceitação do sistema educacional à concepção higienista, às novas práticas e orientações de saúde, aos quais eram (e são) hegemonicamente dominadas e controladas pelo discurso médico. Inclusive, de acordo com Oliveira (2004), devido a constante preocupação da instauração higiênica na população, esses discursos médicos começaram, além de estarem presentes nos currículos escolares, a ser direcionados para a formação de professores/as a partir da década de 1920.

Essas prescrições higienistas e eugenistas contribuíram para que a classe médica fosse considerada não somente uma elite intelectual, “mas principalmente pragmática responsável por ditar regras de comportamento”, (OLIVEIRA 2007, p. 32). Os médicos ganharam “autoridade para se apresentarem como os agentes portadores das melhores práticas sociais, legitimando-se como condutores do povo, particularmente no que se refere à vida íntima, à vida sexual”, (idem, *ibid*). Portanto, instaurou-se na República o interesse que a relação entre médicos e educadores fosse de aliança, elo esse que talvez explique a perpetuação de muitas dessas concepções de sexualidade estarem presentes até os dias de hoje na sociedade em geral, e particularmente, nas escolas, inclusive nas escolas que formam médicos, ou seja, nos cursos de medicina brasileiros.

Algumas Considerações

Esta breve retrospectiva histórica representa o início de uma pesquisa de doutorado sobre um curso de graduação em Medicina em uma IES catarinense, que se foca na investigação da compreensão de seus docentes médicos e não médicos sobre o tema da sexualidade humana e como percebem que o mesmo é abordado ao longo da prática curricular. A estruturação do projeto tem ficado sobremaneira enriquecida em seu objetivo pelo fato da doutoranda ter sido docente não médica do referido curso em estudo, de março de 2010 a julho de 2012.

Entendemos que a análise da compreensão de docentes médicos e não médicos que atuam dando vida à currículos de cursos de medicina com seus saberes e práticas pedagógicas cotidianas sobre a sexualidade humana é urgente e necessária. Ao revelar a compreensão desses profissionais sobre a temática poderemos obter respostas para uma pergunta fundamental: quem é e como foi formado o formador de médicos, o que se refere à educação sexual? E como são formados então esses profissionais da saúde, que seriam os especialistas procurados pelos profissionais da educação, como relatado inicialmente, para tratar desse assunto nas escolas?

Desta forma, entendemos que, além desse que estamos iniciando, torna-se relevante a realização de vários outros estudos intencionais que nos levem a ampliar a compreensão das abordagens existentes sobre o tema da sexualidade humana na formação médica, expressas nos currículos de seus cursos, entendidos como escolhas pedagógicas não neutras, pois construídos e propostos por pessoas com valores e ideologias e transformados cotidianamente em práticas pedagógicas pelos docentes médicos e não médicos que lá atuam.

Sabemos do poder social singular desta profissão na sociedade contemporânea, mas há que resgatar que médicos são também pessoas sempre sexuadas, assim como os docentes médicos e não médicos dos

cursos que os formam, para os quais também a construção da sexualidade ocorre ao longo da vida, por meio de muitas formas, influenciando seu modo de pensar, sentir e agir, possuindo, portanto, características singulares que se constroem e são construtoras de saberes e práticas tanto individuais como coletivas. Cada indivíduo atravessa os diferentes períodos da vida trazendo consigo imagens, recordações e valores da convivência escolar, social e familiar, as quais proporcionaram sua construção de ser humano e influenciam na sua interação com o mundo. Assim, “a sexualidade é um universo que precisa ser entendido como um conjunto de atividades, posturas, opções, modos de vida, subjetividade e alteridade, resultantes das relações sociais”, (SILVA 1998, p. 120). Nesta perspectiva, pode-se afirmar que o ser humano não ‘tem’ sexualidade, ele ‘é’ sexualidade, como podemos encontrar exposto com sensibilidade em obras de Cabral (1995) e Silva (1998).

Reafirmamos então que essa sexualidade humana oculta ou desvelada nos currículos de formação médica vivenciados por seus docentes e discentes também não está isenta de possíveis mitos, tabus, construções e significações de modelos históricos e sociais, sendo que essas abordagens da sexualidade não desassociam-se do corpo, pois ela é corpo. “O corpo é a sede tanto da sexualidade como do trabalho e de qualquer outra atividade humana”, (MELO 2004, p. 49) e, segundo Silva (1998) como o corpo é apropriado pela cultura e base de representações sociais, a sexualidade está repleta de significações sociais, culturais, políticas expressando a história individual dos sujeitos.

Essas reflexões buscam sensibilizar a todos os envolvidos em processo de formação de profissionais médicos de que um trabalho de educação sexual emancipatório pode e deve possibilitar ao sujeito o autoconhecimento e a reflexão sobre sua própria sexualidade, o que favorece a vivência de uma sexualidade que valoriza o prazer, o respeito mútuo, na busca da saúde sexual, trabalhada como é proposta na Declaração dos direitos sexuais como direitos humanos fundamentais e universais. (WAS *apud* Melo e Pocovi, 2008).

Almeja-se que possamos contribuir com propostas onde os currículos de formação médica sejam pautados intencionalmente em uma abordagem emancipatória de educação, sempre educação sexual, pois aí incluída indissociavelmente a sexualidade, própria do existir humano, resultando em profissionais de medicina mais sensibilizados para uma compreensão crítica da temática. Nesse processo o entendimento de sexualidade teria sim implicações biológicas, mas também filosóficas, antropológicas, históricas, sociais e políticas na vida de cada cidadão, aí incluídos os profissionais da medicina e os docentes médicos e não médicos que ajudam a formá-los, entendidos todos em plenitude como seres sexuados, que vivenciarão enfim em plenitude o que registra Merleau-Ponty: eu não **estou** em meu corpo, eu **sou** meu corpo!

Referências

- CABRAL, Juçara Teresinha. (1995). A sexualidade no mundo ocidental. Campinas, São Paulo: Papyrus.
- COSTA, Jurandir Freire. (1999). Ordem médica e norma familiar. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- FEYERABEND, Paul K. (2010). Adeus à razão. Tradução Vera Joscelyne. – São Paulo: Editora UNESP.
- FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. (2006). Formação de educadores sexuais: Adiar não é mais possível. – Campinas, SP: Mercado das Letras; Londrina, PR: Eduel.

- FOUCAULT, Michel. (2008). Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Michel Foucault; organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta; tradução Elisa Monteiro. – 2.ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- MELO, Sonia Maria Martins de. (2004). *Corpos no espelho: A percepção da corporeidade em professoras*. Campinas, SP: Mercado de Letras. – (Coleção Dimensões da Sexualidade)
- _____. Pocovi, R. (2008). *Educação e Sexualidade*. 2ª Ed. [Caderno Pedagógico, v.1], Florianópolis: UDESC.
- MORIN, Edgar. (2007). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 12. Ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- NUNES, César Aparecido. (2005). *Desvendando a sexualidade*. Campinas, SP: Papyrus. 7ª Edição.
- OLIVEIRA, Leandra Sobral. (2007). *Representação de sexualidade que orienta práticas educativas no Brasil desde o final do século XIX*. Rio de Janeiro (RJ). Dissertação (Mestrado) – Universidade Estácio de Sá. Programa de Mestrado em Educação e Cultura Contemporânea. Orientador: Tarso Bonilha Mazzotti.
- OLIVEIRA, Marilice Trentini. (2004). *Prescrições médicas sobre higiene e sexualidade e suas relações com a educação: 1920 – 1930*. Curitiba (PR). Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientadora: Vera Regina Beltrão Marques.
- PAIVA, Vera. (2000) *Fazendo arte com camisinha*. – São Paulo: Summus.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. (2010). *Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes*. In: *Epistemologias do sul*. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses (Orgs.) – São Paulo: Cortez.
- SANTOS, Claudiene; BRUNS, Maria Alves de Toledo. (2000) *A educação sexual pede espaço: Novos horizontes para a práxis pedagógica*. São Paulo: Ômega Editora.
- SILVA, Edna. (1998). *A escola, a clínica e a sexualidade humana*. In: *Revista Perspectiva*. Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 115 – 142, jul./dez.
- YARED, Yalin Brizola. (2011). *A educação sexual na escola: Tensões e prazeres na prática pedagógica de professores de Ciências e Biologia - Lages (SC)*. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Mestrado em Educação. Orientador: Geraldo Augusto Locks.

A formação de professores e o ensino de ciências biológicas: um olhar sobre a práxis docente

Patrícia Santana Reis²¹¹

Resumo:

Diante da realidade diversa e heterogênea da sociedade brasileira a educação constitui-se num dos objetos para a redução das desigualdades, combate a pobreza, habilidades e confiança que precisam para construir um futuro melhor. A Universidade entra nessa perspectiva por possuir o papel de formar recursos humanos especializados, oferecendo construções de estratégias que diminuam as desigualdades sociais. É ela quem faz a conexão entre a educação formal e a população mais desfavorecida, por meio dos seus cursos de licenciatura. A literatura tem realizado análises quanto à efetividade desses cursos na preparação de futuros docentes que irão atuar nas escolas de ensino fundamental e médio. Algumas apontam entraves, que começam quando o professor iniciante se depara com a prática pedagógica nos primeiros anos de exercício profissional. Teoricamente, o início desse primeiro contato se dá com as disciplinas de Estágio Supervisionado. Estas são organizadas para que os licenciandos comecem a relação com a realidade da escola e da sala de aula, e só assim se apropriem deste espaço, iniciando suas práticas. Durante a graduação do curso de Ciências Biológicas, acredita-se que pouco se explora sobre as questões relacionadas à prática pedagógica; as disciplinas específicas parecem não se preocupar em manter relação com o saber científico e a prática docente, tolhendo o exercício pedagógico de professores recém saídos da academia. Desta forma, faz-se necessário uma investigação a cerca da relação entre a formação do professor de Ciências Biológicas e sua atuação profissional, perguntando: Como as disciplinas de Estágio Supervisionado contribuem na práxis dos professores de Ciências e Biologia egressos de Universidades Estaduais baianas? Quais as principais dificuldades enfrentadas por estes educadores em sala de aula? Assim, levantando dados “empíricos” e “inquietações” esta proposta justifica-se, pois é da Universidade que saem educadores que formam ou não, cidadãos capazes de participar da vida econômica, política e cultural do país e, a má formação destes, compromete também a formação de seus alunos, além de ser esta uma preocupação contemporânea na área da formação de professores do Ensino de Ciências e Biologia. Os objetivos desta proposta de trabalho são: Diagnosticar a formação dos educadores de Ciências Biológicas que atuam na rede básica de ensino, egressos de Universidades Estaduais do Estado da Bahia. Pesquisar a grade curricular do curso de Ciências Biológicas nas principais universidades baianas. Analisar as experiências formativas do grupo de professores no seu exercício de sala de aula. Para o desenvolvimento desse estudo, adotará os pressupostos da pesquisa empírica, como também a abordagem qualitativa. Assim, será realizado o exame dos currículos do curso de Ciências biológicas em três universidades baianas. Numa abordagem qualitativa, o Estudo de Caso foi escolhido por se tratar de um método para o levantamento de dados e para retratar a realidade. Além de pautar-se em entrevistas semi-estruturadas e a produção de textos narrativos de histórias de vida como instrumento de coleta de dados. Após o

²¹¹ Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Especialista em Metodologia e Didática do Ensino Superior pela Faculdade São Bento da Bahia. Mestranda em Educação e Contemporaneidade PPGEduc/UNEB. Membro do Diverso: Grupo de pesquisa docência, narrativas e diversidade. Professora de Estágio Supervisionado na Universidade do Estado da Bahia e Professora em classes de Jovens e Adultos na Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

levantamento e coleta dos dados, haverá a análise para que o objetivo deste projeto seja alcançado. Pensando na relevância da experiência pessoal e profissional dos docentes e sua práxis.

Palavras chaves: Formação; Currículo; Estágio Supervisionado

Introdução

O presente trabalho é uma reflexão inicial sobre o papel da formação docente nos cursos de Ciências Biológicas das Universidades Baianas. A complexidade com que se apresenta o exercício da docência e as inúmeras condições desafiadoras que acontecem no cotidiano das relações sociais, na escola e na sala de aula, tem se evidenciado como um tema contemporâneo e que muito tem ainda a ser explorado. Assim o modo como os professores de biologia pensam, sentem e vivem a docência se constitui em um aspecto que influencia de maneira expressiva as intercessões pedagógicas que cumprem e as relações sociais que vivenciam no seu ofício.

Diante da realidade tão diversa e heterogênea da sociedade brasileira, como por exemplo, a violência, o desrespeito ao meio ambiente, o desemprego e a desigualdade social, surgem perspectivas históricas-sociais-estéticas importantes e urgentes na área da educação. A educação constitui-se num dos objetos para a redução dessa desigualdade, combate a pobreza e capacita as pessoas com o conhecimento, habilidades e a confiança que precisam para construir um futuro melhor.

A Universidade entra nessa perspectiva por possuir o papel de formar recursos humanos especializados, contribuindo intelectualmente com a coletividade, oferecendo construções de estratégias que diminuem as desigualdades sociais, melhorando, assim a qualidade de vida da comunidade onde está inserida, implicando a universalidade de informações, de conhecimentos. O seu conceito está acompanhado da idéia de multidisciplinaridade, tornando-se evidente que deve haver a conexão de todas as áreas do conhecimento científico. É ela quem faz a conexão entre a educação formal e a população mais desfavorecida, por meio dos seus cursos de licenciatura.

A literatura tem realizado análises quanto à efetividade desses cursos na preparação de futuros docentes que irão atuar nas escolas de ensino fundamental e médio. Algumas apontam entraves, que começam quando o professor iniciante se depara com a prática pedagógica nos primeiros anos de exercício profissional, ou seja, a realidade das escolas está muito diferente das teorias aprendidas na Universidade.

Teoricamente, o início desse primeiro contato se dá com as disciplinas de Estágio Supervisionado. Estas são organizadas para que os licenciandos comecem a relação com a realidade da escola e da sala de aula propriamente dita. Este espaço é entendido como o momento de observar professores experientes em suas atuações, depois se apropriam deste lugar, iniciando suas práticas.

Durante a graduação dos cursos das licenciaturas em ciências biológicas, acredita-se que pouco se explora sobre as questões relacionadas à prática pedagógica na sala de aula, principalmente a respeito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), transformando-a numa realidade que pode espantar um iniciante a carreira docente.

Desta forma, faz-se necessário uma investigação a cerca da relação entre a formação de professores de biologia e o estágio supervisionado nas classes de EJA, buscando contribuir para o debate e a discussão de tais bases teóricas; ao mesmo tempo proporcionar o diagnóstico das práticas docentes, visando contribuir

para o desenvolvimento das atividades profissionais condizentes com a realidade desta modalidade de ensino.

Assim, levantando dados “empíricos” e “inquietações” que levaram ao encontro e delineamento deste problema de pesquisa, esta proposta justifica-se, pois é da Universidade que saem educadores que formam ou não, cidadãos capazes de participar da vida econômica, política e cultural do país e, a má formação destes, frente às realidades, compromete também a formação de seus alunos, além de ser esta uma preocupação contemporânea na área da formação de professores do Ensino de Ciências e Biologia.

Acredita-se que a formação inicial de professores não têm apresentado, de forma sistemática, discussões voltadas para a realidade escolar. A estrutura curricular das licenciaturas em Ciências Biológicas nas Universidades baianas, não enfatizam, por exemplo, os desafios da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Surge daí os questionamentos que permeia esta investigação: Como as disciplinas de Estágio Supervisionado contribuem na práxis dos professores de Ciências e Biologia egressos de Universidades Estaduais baianas? Quais as principais dificuldades enfrentadas por estes educadores em sala de aula? Como esta vivência pode se tornar significativa para a vida destes futuros profissionais?

Surge destes questionamentos o objetivo geral deste trabalho que visa compreender a formação dos educadores de Ciências Biológicas que atuam durante o estágio supervisionado na realidade das classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tendo como objetivos específicos os seguintes elementos: Analisar a ementa dos componentes curriculares de Estágio Supervisionado II do curso de Ciências Biológicas nas principais universidades baianas; Levantar elementos sobre o modo como os estagiários de Ciências Biológicas realizam sua prática pedagógica nas classes de jovens e adultos; Identificar quais as implicações pode ocorrer na trajetória de vida de alunos/professores que realizam o estágio supervisionado em classes de EJA.

Formação docente

Escutar os professores com suas angústias e preocupações nem sempre foi uma tarefa valorizada pelas pesquisas na área da educação, mas nos dias atuais se entende a não fragmentação da vida pessoal e profissional desses sujeitos. Segundo Nóvoa (1999), é uma constante *colação*, ou seja, os professores, quando interrogados sobre os mais diversos assuntos relativos à sua prática, insistem em *colar*, em suas respostas objetivas, suas próprias vidas. Entretanto, ressalta Nóvoa, esses dados não têm sido utilizados pelo fato de os investigadores os rotularem de pessoais, idiossincráticos, fazendo então uma escuta seletiva da voz dos professores, só escutando o que querem, o que sempre coincide com o que quer ouvir a comunidade científica.

Concordando com Lima (2005), as pesquisas atuais no campo da formação de professores são influenciadas por toda uma produção intelectual internacional, com o desenvolvimento de estudos que utilizam uma abordagem teórico-metodológica, a partir de análises de trajetórias, histórias de vidas, entre outras. Vários autores (HUBERMAN, 1989; SCHÖN, 1992; MARCELO GARCIA, 1995; NÓVOA, 2002) têm atribuído grande relevância à experiência pessoal e profissional dos docentes numa tentativa de ultrapassar a visão da formação apenas direcionada para o sistema educacional, fundamentando as suas convicções em três dimensões básicas - a pessoal, a profissional e a organizacional, a que Nóvoa (2002) chama *trilogia da formação contínua: produzir a vida, a profissão e a escola*. Como é salientado abaixo:

É necessário que estes tenham uma sólida formação teórica para que possam ler, problematizar, analisar, interpretar e propor alternativas aos vários problemas que o ensino, enquanto prática social, exprime na escola, o que vem reforçar as críticas sobre as medidas administrativas e pedagógicas que vêm sendo concretizadas na prática, como desdobramento natural das leis educacionais e que pouco vêm contribuindo para mudar o cenário acerca da formação de professores, como é o caso específico do Brasil. (Dantas, apud Contreras, 2002).

A atividade docente, segundo Nóvoa (1999), está inteiramente ligada às condições psicológicas e culturais dos professores. Uma vez que educar é permitir contato com a cultura, trata-se, então, de um processo em que a experiência cultural do professor é determinante. Assim sendo, é necessário pensar em um processo de formação de professores que considere as dimensões culturais e pessoais dos mesmos, o que não é visível de antemão, sendo necessário sondar suas histórias de vida. Estas, por fazerem parte de sua bagagem existencial, não se encontram disponíveis às exigências institucionais. O processo de formação do professor deve sempre considerar a dinâmica em que se constrói sua identidade, como uma construção que tem as marcas das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, ou seja, como cada profissional mobiliza os seus conhecimentos e valores para ir dando forma à sua identidade.

Dantas apud Vaillant (2003), aponta a respeito das reflexões sobre a formação do educador são extremamente importantes desde que se considera a educação como uma variável fundamental para definir o futuro de uma sociedade baseada no conhecimento, passando a produção e a distribuição do conhecimento a ocupar um lugar central neste novo milênio.

Durante a graduação dos cursos das licenciaturas em biologia, acredita-se que pouco se explora sobre as questões relacionadas à prática pedagógica na sala de aula, principalmente a respeito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), transformando-a numa realidade que pode espantar um iniciante a carreira docente.

No memorial escolar trago uma passagem da minha primeira experiência como professora, que por coincidência, foi no turno noturno, em salas de jovens e adultos; como está descrito na passagem seguinte:

“Minha vivência sobre esta temática durante a graduação no curso de Ciências biológicas na Universidade Estadual de Feira de Santana foi pontuada em algumas disciplinas da área de educação e mesmo antes de realizar o estágio supervisionado fui lecionar no turno noturno em uma escola estadual no município de Saubara, lá me deparei com alunos do ensino médio que não dominavam a escrita e a leitura. Para mim foi um choque, pois estava encantada com o mundo biológico e tinha a pretensão que meus primeiros alunos percebessem a beleza da natureza e como aqueles conteúdos faziam parte do seu cotidiano. Somente com o tempo fui modificando minha prática, mudando minha linguagem e selecionando conteúdos que seriam mais interessantes e necessários para aquela realidade.”

Portanto se percebe a angústia do ensinar numa classe para a qual não existiu preparação. O encanto que se obtém ao entrar no mundo acadêmico, o desejo de aplicar e compartilhar as teorias e os conhecimentos ali aprendidos são transformados em aflição e reflexão modificando a prática ao longo das vivências do dia-a-dia na sala de aula.

O contexto relacional entre prática-teoria-prática, para Piconez (1991), apresenta importante significado na formação do professor, pois orienta a transformação do sentido da formação do conceito de unidade, ou seja, da teoria e prática relacionadas e não apenas justapostas ou dissociadas.

Tardif (2010) aborda os elementos para uma teoria da prática educativa, expõe que ao agir, os educadores não se contentam em fazer algo: eles fazem algo em função de certas representações de sua própria ação e da natureza, modalidades, efeitos e fins dessa ação. Ainda mostra que a prática educativa constitui uma das categorias fundamentais da atividade humana, categoria tão importante e tão rica em valores, em significados e em realidades quanto o trabalho, a técnica, a arte ou a política, com as quais foi muitas vezes confundida e identificada.

Na discussão sobre os dilemas de professores no desenvolvimento de suas práticas Lima (2012), fala que investigar os saberes práticos do professor, visto que os cursos de formação não parecem preparar adequadamente os profissionais que deverão atuar com a realidade da sala de aula, torna-se um caminho possível de compreensão da prática pedagógica e, conseqüentemente, de propostas para formação desse profissional.

Abordando esta mesma passagem relacionando agora com a subjetividade do sujeito Schutz (1974), em seu texto intitulado *O problema da realidade social*, fala do mundo de sentido comum, onde o mundo intersubjetivo experimentado pelo homem dentro da "atitude natural" é primordialmente o palco de nossas ações e o lócus da resistência da ação, não só atuando dentro do mundo, mas também sobre ele. É nessa perspectiva de sermos seres sociais, vivendo num mundo de relações entre humanos, que Schutz denomina de situação biográfica.

Já Tardif (2010), no que diz respeito à subjetividade, um postulado central tem guiado as pesquisas sobre o conhecimento dos professores nos últimos 20 anos. Esse postulado é o seguinte: os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Noutras palavras o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. A grande importância dessa perspectiva reside no fato de os professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. Em suma, é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola. Nesse sentido, interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com outros atores educacionais

Então é fundamental pensar qual é o aluno, futuro professor, que pretendemos formar? Como se dará suas práticas numa sala de aula? Estão mesmo preparados para atuarem em diversos espaços escolares? O que podem sentir ao se deparar em uma classe de jovens e adultos para a qual não foram devidamente preparados na Universidade? Concordando com Nóvoa quando diz que:

Urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (NÓVOA, 1995).

A formação de professores, a partir da utilização de instrumentos, como por exemplo, as autobiografias possibilitam compreender melhor os modos como os docentes dão sentido ao seu trabalho e como agem em seus contextos profissionais, partindo da hipótese de que os professores realizam o ensino com um

conjunto particular de habilidades e conhecimentos pessoais obtidos ao longo de sua história de vida particular.

Em outro trecho da narrativa trago uma situação que foi favorável tanto a prática quanto as reflexões em torno da educação de jovens e adultos.

“Na disciplina de Didática, tive a oportunidade de fazer um pequeno projeto que nos fez ir à escola e discutimos textos referentes a diferentes realidades da dita “normal” (alunos adolescentes, do turno diurno, que têm prazer em aprender coisas novas). Nesta disciplina apresentei um seminário sobre Escolarização de Jovens e Adultos, com um texto de Haddad & Di Pierro (2000), o qual faz um apanhado histórico da EJA. Uma das coisas que mais fixei foi a de a que o desafio da EJA já não residia apenas na população que jamais foi à escola, mas se estende àquela que freqüentou, ou ainda freqüenta os bancos escolares, mas não obteve aprendizagens suficientes para participar plenamente da vida econômica política e cultural do país e seguir aprendendo ao longo da vida. Isto quer dizer que há uma substituição dos analfabetos absolutos por analfabetos funcionais.”

De acordo com Azevedo (1997), pensar em projeto pedagógico para a educação de jovens e adultos implica uma grande responsabilidade dos que fazem a escola, consciente do movimento histórico que marcou, sempre de forma marginal a trajetória dessa educação. Primeiro reconhecer quem são os alunos que estão diante de si: o que são, o que pensam, o que fazem (seus trabalhos), que experiências anteriores têm da escola, que marcas de fracassos estão impressos em suas vidas, o que esperam dessa escola. Reconhecer as dificuldades postas pela não formação para a área, e pensar formas de superar estas dificuldades.

Daí é preciso que esses sujeitos se encontrem para compartilhar o que sabem uns com os outros, o que são, o que querem, o que podem, e onde querem chegar juntos.

A educação de jovens e adultos, para Azevedo (1997), assume como princípio orientador o mundo do trabalho, destacando a importância da formação profissional e da qualificação para responder às mudanças no mercado de trabalho, acompanhar as transformações tecnológicas, incrementar os desempenhos profissionais, facilitar as reconversões e garantir maior mobilidade profissional e geográfica.

Dantas (2002) destaca a importância do papel das Universidades, cabendo aos docentes e pesquisadores refletirem sistematicamente sobre o tema, promoverem a Licenciatura em Educação de Adultos, incentivarem e facilitarem a articulação com outros organismos responsáveis por programas de formação de adultos e começarem a desenvolver trabalhos de investigação nessa área.

O estágio supervisionado x ensino de biologia

A partir das reflexões e da atual condição se justifica a escolha do meu objeto de pesquisa, o qual está relacionado com esta passagem do memorial: *“Hoje atuo na rede estadual de educação em classes de EJA e também como docente do componente Estágio supervisionado do curso de Ciências Biológicas da Universidade do Estado da Bahia (...).”* Sendo o objeto o estágio supervisionado nas classes de jovens e adultos.

Neste trecho coloco em relevo a situação atual da minha profissão, minha atuação, assim Shutz (1974), apresenta que a minha situação biográfica e meu acervo de conhecimento a mão condicionam minha

projeção ao futuro “como-si”. Mais a frente o autor diz “o ator comprometido em sua ação, compreendido como parte do processo em curso do projetar, define e interpreta o sentido de sua ação em termos de motivos PARA”.

O narrar a experiência vivida carrega em si o ato interpretativo. O que parece ter sentido ao retomar o texto “Centrar-se em la naturaliza de la experiência vivida”, no seguinte trecho:

As experiências vividas acumulam importância hermenêutica quando ao refletirmos sobre elas, as unimos as recordações. Por meio de pensamentos, meditações, conversações, fantasias e inspirações e outros atos interpretativos adicionamos significado aos fenômenos da vida vivida (Van Manen, 2003).

Ainda dialogando com Van Manen (2003), a experiência vivida implica uma consciência de vida imediata e pré-reflexiva. A experiência de vida tem em primeiro lugar uma estrutura temporal da reflexão passada. Já para Schutz (1974), a ação é como uma conduta humana projetada pelo ator de maneira autoconsciente. A ação manifestada ao tempo projetada e dotada de propósito. Van Manen (2003), afirma ainda que “existe uma determinada valorização da realidade no fluxo de viver e experimentar a respiração da vida. Por isso, uma experiência vivida tem certa essência, uma característica particular a que chamamos “condição, caráter” e que reconhecemos retrospectivamente.

Alfred Schutz expõe a idéia que existe um mundo que todos compartilhamos como o domínio público dentro do qual nos comunicamos, trabalhamos e vivemos nesta vida. O mundo de sentido comum é o palco de ação social: são os homens que entram em mútua relação e tratam de entender-se uns com os outros, assim como consigo mesmos. Schutz destaca:

Há um mundo social, existem os semelhantes, podemos comunicarmos inteligentemente com outros, há princípios muito vastos e gerais que validamos para a vida cotidiana (SCHUTZ, 1974).

Segundo Possani (2007), educar a todos implica, também, oferecer educação básica para jovens e adultos que não tiveram acesso à escola em idade estabelecida pelo sistema escolar ou dele foram excluídos. Um dos fatores apontados como causa da exclusão escolar é a situação socioeconômica das famílias que obriga, desde cedo, adolescentes e jovens a ingressarem no mundo do trabalho para completar a renda familiar. Outro é a incapacidade da escola em manter estes alunos, no seu interior, até que completem, pelo menos, o ensino fundamental. Há um processo de seleção e discriminação que exclui aqueles que não estão em condições de competir com os demais, pois os padrões estabelecidos para esta competição não levam em conta as diferenças sócio-econômico-cultural dos alunos.

O termo expulsão é utilizado por Paulo Freire para esclarecer o grande índice de evasão e retenção que ocorre nas escolas públicas:

Em primeiro lugar eu gostaria de recusar o conceito de evasão. As crianças populares brasileiras não se evadem da escola, não a deixam porque querem. As crianças populares brasileiras são expulsas da escola. (FREIRE, 1995)

Azevedo (1997), afirma também que a luta pela cidadania, pelo legítimo, pelos direitos é o espaço pedagógico onde se dá o verdadeiro processo de formação e constituição do cidadão. Assim a educação não é uma pré-condição para a democracia e a participação, mas é parte, fruto e expressão do processo de

sua constituição. Nessa perspectiva, o professor, como elemento mediador do processo-aprendizagem, é parte integrante e imprescindível ao êxito de qualquer teoria ou proposta pedagógica.

A disciplina que vincula a teoria com a prática é o Estágio Supervisionado, obrigatório em todos os cursos de Licenciatura. Esta deveria ser mais empreendida, voltada à comunidade, colocando o estagiário na realidade. Em alguns currículos visualizados, pelo menos na Pedagogia, existem muitas atividades obrigatórias com a comunidade, educação não formal, educação do campo e no curso de Biologia, disciplinas como a Etnobiologia e ecologia, entretanto é necessário também deslumbrar uma dessas realidades: a Educação de Jovens e Adultos.

Em relação ao estágio supervisionado, assim como a prática pedagógica também, Piconez (1991), afirma que uma teoria colocada no começo dos cursos e uma prática colocada no final constituem a maior evidência da dicotomia existente entre teoria e prática. Esta autora relata que as orientações do estágio têm sido dirigidas em função de atividades programadas *a priori*, sem que tenham surgido das discussões entre educador-educando, no cotidiano da sala de aula, da escola. Assim o conhecimento da realidade escolar através dos estágios não tem favorecido reflexões sobre uma prática criativa e transformadora nem possibilitando a reconstrução ou redifinição de teorias que sustentem o trabalho do professor.

Dantas apud Vaillant (2003), aponta a respeito das reflexões sobre a formação do educador são extremamente importantes desde que se considera a educação como uma variável fundamental para definir o futuro de uma sociedade baseada no conhecimento, passando a produção e a distribuição do conhecimento a ocupar um lugar central neste novo milênio.

O contexto relacional entre prática-teoria-prática, para Piconez (1991), apresenta importante significado na formação do professor, pois orienta a transformação do sentido da formação do conceito de unidade, ou seja, da teoria e prática relacionadas e não apenas justapostas ou dissociadas.

De acordo com Pereira (1997), pensar sobre a questão: “Qual é o aluno que pretendemos formar?”, é fundamental. Pode-se pensar em seguir os mesmos objetivos do ensino formal e tradicional de Ciências e Biologia: “transformar o nosso aluno em um futuro cientista ou pesquisador”, ou então, “desenvolver em nossos alunos atitudes e valores que substituam os preconceitos, superstições e credices por explicações objetivas de fundamentação científica”, ou seja, fazê-los substituir o “senso comum” por uma forma científica de pensar.

Historicamente, a ciência carregou uma herança marcada por um discurso que se dizia “neutro” ou “técnico”. Geralmente, não se discute em nossas escolas através de quais políticas e estratégias são produzidas as novas tecnologias ou mesmo com quais objetivos elas são utilizadas e divulgadas (Pereira, 1997).

Fundamentado em Fracalanza (1986), podemos afirmar que a Ciência é ensinada tradicionalmente como algo recheado de compartimentos e regras cabendo ao aluno memorizar definições e conceitos, sem poder, ao menos, criar ou desenvolver explicações próprias para fenômenos que acontecem ao seu redor. Isso nos trás questionamentos de como trabalhar conteúdos científicos, recheados de palavras rebuscadas, novas para a maioria dos trabalhadores-estudantes nas classes de EJA.

Segundo Pereira (1997), o professor Bizzo também reconhece que as “fórmulas tradicionais não poderão ser utilizadas, pois não se mostram adequados para uma clientela que já está no mercado de trabalho e que vive uma realidade muito diferenciada da faixa infanto-juvenil”.

Dáí é preciso que esses sujeitos se encontrem para compartilhar o que sabem uns com os outros, o que são, o que querem, o que podem, e onde querem chegar juntos.

A educação de jovens e adultos, para Azevedo (1997), assume como princípio orientador o mundo do trabalho, destacando a importância da formação profissional e da qualificação para responder às mudanças no mercado de trabalho, acompanhar as transformações tecnológicas, incrementar os desempenhos profissionais, facilitar as reconversões e garantir maior mobilidade profissional e geográfica.

A Fenomenologia e o método da pesquisa

Tendo como objeto de estudo o estágio supervisionado nas classes de jovens e adultos, pretendo escutar as vozes dos alunos que estão em formação e na etapa final do movimento de formação docente, cursando assim, o componente curricular de estágio supervisionado II, que é a regência no ensino médio, tendo sua prática nas classes de jovens e adultos.

Assim como abordagem epistemológica, adotarei a fenomenologia como base, sendo definida por Van Manen (2003), como o estudo das essências. E por essência entende-se como uma construção lingüística, como a descrição de um fenômeno, ainda traz como “uma determinada forma de estar no mundo”.

O elemento central da fenomenologia é a ação humana, ela fundamenta o trabalho intersubjetivo das ciências sociais, já que trabalhamos com sujeitos, suas práticas sociais, sujeitos que possuem uma vida cotidiana.

Van Manen (2003), ainda afirma que é importante para o investigador centra-se muito atentamente na questão de que a experiência humana possibilita é suscetível de converter-se no centro da investigação fenomenológica. Consiste em identificar o que é que nos interessa profundamente; é identificar este interesse como um fenômeno autêntico, é decidir como uma experiência que os seres humanos vivem efetivamente.

A investigação fenomenológica está interessada nas motivações dos interesses dos sujeitos, ela não olha como cumprem os papéis, mas descreve o fenômeno. Ainda dialogando com Van Manen ele diz que para levar a cabo um estudo fenomenológico sobre qualquer tema é necessário recordar a experiência de tal maneira que os aspectos essenciais, as estruturas de significados dessa experiência em tanto que vivida, por assim dizer e de tal modo que sejamos capazes de poder reconhecer tal descrição.

Como o objetivo do trabalho requer uma abordagem qualitativa, a pesquisa narrativo-biográfica foi escolhida por se tratar de um método que contribui para o conhecimento das experiências das pessoas. Segundo Connelly e Clandinin (1995 apud Esteban, 2010), a razão principal para o uso da narrativa na pesquisa educacional é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo (...), a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais; tanto os professores quanto os alunos são contadores de histórias e também personagens nas histórias dos outros e nas suas próprias.

A pesquisa biográfica para Delory-Momberger (2011), pode contribuir para a precisão da compreensão dos processos de construção de si e então fornecer as contribuições teóricas e práticas para o procedimento formativo. A relação entre a pesquisa biográfica e formação é uma relação privilegiada, foi no quadro da

formação que emergiu a ideia de que fazer sua história de vida podia ter um efeito formador e abrir possibilidades de transformação. Ainda comenta que a partir da narrativa pessoal, a corrente das histórias de vida traduz e tranpõe no domínio da formação um processo mais geral, que é aquela maneira pela qual os indivíduos se apropriam do mundo histórico, social, cultural no qual eles vivem.

Existe na abordagem biográfica (autobiografia), uma reconceitualização da pesquisa educacional, pois dar ouvido a voz dos professores crê uma valorização da subjetividade e a importância do direito destes professores de falarem por si mesmos, além de serem concebidos como sujeitos da investigação e não como objetos, deixando assim de serem meros recipientes do saber originado nas pesquisas, para se tornarem geradores de conhecimento, já que com sua narrativa irão refletir sobre sua formação e sua prática na sala de aula, ajudando na auto-formação. Sendo que o próprio sujeito verifica que sua formação não se deu quando entra na academia e sim, muito antes, desde suas relações sociais e educacionais desde a infância.

Assim como a pesquisa qualitativa também será adotado Para o desenvolvimento desse estudo, pressupostos da pesquisa empírica. Os dados a serem apresentados nesta pesquisa serão constituídos de interpretações feitas a partir de análises. A metodologia de análise a ser utilizada será a 'análise de conteúdo' que segundo Moraes (1999) "a análise de conteúdo constitui uma metodologia usada para descrever e interpretar o conteúdo de dados, ao mesmo tempo em que aspira a um trabalho de compreensão, interpretação e interferência". Assim, será realizado o exame da ementa do curso de Ciências biológicas da Universidade do Estado da Bahia tendo em vista, a existência de um enfoque na EJA.

Considerações finais

Como Tardif (2010) afirma que para compreender a natureza do ensino é absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividade, isto é, a subjetividade dos próprios professores. Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Assim a partir das narrativas autobiográficas dos estudantes de graduação que realizarão o estágio supervisionado nas classes de jovens e adultos, além da observação de suas práticas e análise das ementas dos componentes, poderemos ter uma visão da formação de professores que irão possuir na sua trajetória esta vivência, diferente de muitos que saem das Universidades sem viver este lado da docência; tendo como consequência secundária e não analisada no estudo a autoformação.

Nesse ponto de vista de formação é possível que o professor se interroge sobre sua prática, sendo capaz de recusar o poder suposto dos métodos e das técnicas que garantem tudo saber, redimensionando a ação educativa.

Neste trabalho, ainda não tenho resposta para as minhas perguntas de pesquisa e não sei como a trajetória de estagiar em classes de jovens e adultos podem se tornar significativas para a vida desses sujeitos,

entretanto trago fundamentos teóricos que contribuem para a reflexão e acrescentam saberes sobre a subjetividade e a formação docente. Além de tentar amparar o ensino de biologia na atual conjuntura da educação de jovens e adultos.

Com esta pesquisa, acredito ter evidenciado que as vidas, pessoal e profissional, dos professores se comprometem mutuamente e que as marcas de seu costume, vivências, singular, criativo, tornam a educação uma tarefa "possível".

Referências

AZEVEDO, E. M. P. de. Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal. Trabalhos apresentados no Seminário Internacional Educação de Jovens e Adultos/Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário; vol.2; Brasília: MEC, 1997.

DANTAS, T. R. Práticas de Formação em EJA e narrativas autobiográficas de professores de adultos. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 29, p. 119, jan/jun. 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Os Desafios da Pesquisa Biográfica em Educação. Memória, (auto) biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente. Org. Elizeu Clementino de Souza. Salvador: EDUFBA, 2011.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FRACALANZA, H.; AMARAL, I.A.; GOUVEIA, M.S.F. O ensino de Ciências no Primeiro Grau. São Paulo: Atual, 1987.

FREIRE, P. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 1995.

LIMA, A. C. R. E. Aprendizagem da Docência: Dilemas profissionais dos professores iniciantes. GT: Formação de Professores/ n.08., 28ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu/MG, 2005

LIMA, A. C. R. E. Caminhos da Aprendizagem da Docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes. Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: papyrus, 2012.

MORAES, R. Análise de conteúdo. In: Educação. Porto Alegre, n37, p. 7-32, 1999.

NÓVOA, A. (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. Porto, Portugal: Porto, 1999.

MANEN, Max Van. Centrarse en la naturaleza de la experiencia vivida, In: Investigación educativa y experiencia vivida. Barcelona, Ideabooks, 2003.

PEREIRA, J. E. D. Reflexão na ação: uma experiência de Ensino de Ciências para Jovens e Adultos trabalhadores no Projeto Supletivo CP/UFGM. Trabalhos apresentados no Seminário Internacional Educação de Jovens e Adultos/Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário; vol.1; Brasília: MEC, 1997.

PICONEZ, S. C. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. Campinas SP: papyrus, 1991

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 10ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SCHUTZ, Alfred. El problema de La realidad social. Buenos Aires. Amorrortu Editores. Ed., 1974.

Docência no ensino superior: aprendizagens dos professores

Josilene Silva da Costa²¹², Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira²¹³

Resumo

O acesso ao magistério no ensino superior é buscado por profissionais de várias áreas, e muitos iniciam e se mantêm na profissão, sem formação inicial ou continuada específica para exercê-la. Essa realidade se constitui um desafio a ser enfrentado pelas instituições universitárias e pela pesquisa em Educação. O professor do ensino superior tem uma especificidade educativa, que é formar profissionalmente para o trabalho e entre as profissões, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), cabe às Instituições de Ensino Superior (IES) formar professores para a educação básica. Entre os diversos aspectos envolvidos no que se refere à formação de professores, alguns se repetem como temas investigados e outros são silenciados. Observa-se que em relação ao professor formador, considerando como tal, aquele que atua nas licenciaturas e no curso de pedagogia, ainda são poucas as discussões a respeito da sua formação e da sua atuação como docente. Este trabalho tem como foco as aprendizagens vivenciadas pelos professores formadores. Foi realizado um estudo com professores que atuam nos cursos de licenciatura em Matemática e Letras de uma instituição pública de ensino superior do Estado da Bahia. Teve como objetivo compreender as aprendizagens vivenciadas pelo professor formador ao desenvolver a sua docência na licenciatura. A pesquisa configura-se numa abordagem qualitativa e a coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semi-estruturadas. Este estudo possibilitou algumas sínteses que vão na direção da desvalorização da docência, pois na cultura universitária, ensinar não é uma atividade que costuma dar prestígio, nem agregar valor profissional ao docente, é vista como decorrente das outras atividades, como àquelas relacionadas à pesquisa, orientação, consultorias, dentre outras. Não havendo uma proposta institucional de formação, esses professores encaminham um processo de autoformação, buscando alternativas para as suas necessidades e desafios na relação com o ensino e também com a pesquisa. Embora carregue suas especificidades, a docência no ensino superior apresenta muitos elementos de aproximação com a docência em outros contextos de ensino e formação. Acreditamos que o presente trabalho apresenta contribuições significativas para o debate e pesquisas sobre a formação de professores e a docência no ensino superior.

Palavras-chave: Ensino Superior; Formação de Professores; Aprendizagem da Docência.

Introdução

No quadro da problemática que envolve a universidade, existem vários desafios, a serem enfrentados: atender a grupos cada vez maiores e mais heterogêneos (quanto à idade, sexo, condição social, motivação etc.) de estudantes que passaram a ter acesso à universidade; a redução da autonomia universitária; o aumento das atividades dos professores; o descompromisso do poder público no financiamento das instituições; as políticas de avaliação de desempenho, produção e adequação das instituições universitárias aos padrões estabelecidos pelas atuais políticas educacionais para o ensino superior; a formação passa a

²¹² Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

²¹³ Universidade Federal de São Carlos - São Paulo - Brasil

ser vista como valor social e econômico, numa perspectiva pragmática, sendo que a universidade não é a única via de credenciamento profissional; a formação se inicia antes de um curso universitário e vai além da titulação acadêmica, como um processo permanente, ao longo da vida (ZABALZA, 2004).

As mudanças enfrentadas pelas instituições universitárias afetam o professor, pois é o lugar de construção da sua identidade profissional e pessoal. A mudança no conceito de formação passa a exigir dos professores universitários novos enfoques e novas formas de atuação. Conhecer bem a disciplina continua sendo importante, mas não suficiente, a formação pedagógica torna-se necessária e o perfil do professor universitário vê-se diante da exigência de reconstrução, conforme Masetto (1998, 2003); Pimenta e Anastasiou (2008); Zabalza (2004), Cunha (2007), entre outros.

No contexto descrito acima, os saberes e práticas dos professores universitários passam a ser questionados e torna-se importante discutir as especificidades do seu trabalho como docente e os mecanismos de formação dos professores para esse nível de ensino. A complexidade da docência, tão enfatizada para os outros níveis de ensino em documentos oficiais, pesquisas e estudos, entra em pauta também para a docência no ensino superior. Abre-se espaço para uma reflexão cuidadosa sobre a formação dos professores do ensino superior. Entre os diversos aspectos envolvidos no que se refere à formação de professores, alguns se repetem como temas investigados e outros são silenciados. Observa-se que em relação ao professor formador, considerando como tal, aquele que atua nas licenciaturas e no curso de pedagogia, ainda são poucas as discussões a respeito da sua formação e da sua atuação como docente.

A docência no ensino superior

Até recentemente a docência no ensino superior era assumida, principalmente, como espaço de atuação de profissionais bem sucedidos, que transmitiam conhecimentos teóricos da sua área e conhecimentos práticos advindos da sua experiência que se tornavam referência para os estudantes, futuros profissionais. Ao contrário da profissionalização nas áreas específicas, que parte de uma formação acadêmica inicial, a docência no ensino superior ainda não tem uma formação que contemple suas especificidades, que aborde os saberes específicos para o seu exercício (MASETTO, 1998; ZABALZA 2004; PIMENTA; ANASTASIOU, 2008).

Ainda hoje, muitos professores universitários se auto-definem como profissionais de sua área específica, mesmo quando a docência se constitui em sua atividade principal, e demonstram resistência em participar de cursos ou outras experiências relacionadas à formação para o ensino (VASCONCELOS, 1998). A identidade do professor universitário tende ao individualismo e não está vinculada à docência.

Apesar de ser uma tarefa exigente, a docência no ambiente universitário sempre foi vista com descaso, como atividade secundária para alguns professores que valorizam e se dedicam mais as atividades de pesquisa. De fato, “[...] é curioso como aceitamos de bom grado os requisitos formais quando se trata da pesquisa [...], mas como os rejeitamos, por considerá-los desnecessários, quando se trata da docência.” (ZABALZA, 2004, p. 32).

Não há dúvida de que a pesquisa científica é vocação das universidades, é um dos pilares em que se assentam tais instituições e é uma atividade inerente à profissão de professor universitário. Alguns

professores se dedicam mais a pesquisa, outros, se afinam mais com a atividade de docência. Balzan (2000, p. 136) diz, defendendo a perspectiva ensino-pesquisa como princípio metodológico, que, embora raro, pode acontecer um bom ensino sem pesquisa, mas o caminho para um ensino de excelência é a articulação, “professores e alunos trabalhando juntos, procurando solucionar problemas extraídos da realidade homem-natureza-sociedade”. Essa não é uma tarefa sem embates.

Para Cunha (2006, p. 258) na cultura universitária, ensinar não é uma atividade que costuma dar prestígio, nem agregar valor profissional ao docente, é vista como decorrente das outras atividades, como àquelas relacionadas à pesquisa, orientação, consultorias, dentre outras. Seu exercício ocorre de forma naturalizada. Para as instituições universitárias, a docência também não traz recursos financeiros nem prestígio.

A universidade, assim como a sociedade, é condicionada pelo paradigma da racionalidade técnica, o saber especializado, a fragmentação; a lógica que rege o ensino ainda é de transmissão e reprodução de conhecimento; o caráter disciplinar e a especialização predominante no interior de cada estrutura (departamento, cursos, disciplinas etc.) criada nas universidades e demais instituições de ensino superior, se manifesta cotidianamente em determinadas posturas e práticas, na manutenção de certas dicotomias. Percebe-se uma visão reducionista da atividade de ensino desconsiderando que,

Ensinar não é só mostrar, explicar, argumentar, etc. os conteúdos. Quando falamos sobre ensino, aludimos também ao processo de aprendizagem: ensinar é administrar o processo completo de ensino-aprendizagem que se desenvolve em um contexto determinado, sobre certos conteúdos específicos, junto a um grupo de alunos com características particulares (ZABALZA, 2004, p. 123).

Ainda, sobre a visão do ensino e a desconsideração do mesmo como foco de pesquisa no seio das instituições universitárias, Cunha (2007, p. 47) afirma que,

A investigação sobre a própria docência e sobre processos pedagógicos vivenciados no âmbito da universidade quase não encontra guarida na maior parte das áreas acadêmicas, apesar de também constituir a dimensão da pesquisa. Essa é uma exteriorização dos valores presentes na cultura acadêmica que estão indicando que o componente da docência não precisa ter, na universidade, o estatuto profissional que se requer para as outras profissões.

Na atualidade, a ênfase na visibilidade dos resultados, a pressão para produção e publicação de artigos em periódicos, para busca de financiamentos, garantia de bolsas, entre outros, acentua, ainda mais, a valorização das atividades de pesquisa. Nessa perspectiva é que se encaminha a avaliação do trabalho do professor e a desconsideração da necessidade de incentivo e qualificação para as atividades de ensino na universidade.

Por outro lado, pode-se perceber que o excessivo controle externo a que têm sido submetidas às instituições de ensino superior, e que desvaloriza o magistério, também compromete a pesquisa científica na medida em que, as exigências e expectativas colocadas para essa atividade dificultam a produção de conhecimentos novos em tempo exíguo, pelo menos em certas áreas. A intensificação do trabalho do professor não considera que o mesmo precisa de tempo para atender a atividades tão complexas, como escrever, orientar, avaliar, estudar, refletir, ensinar, desenvolver-se, como nos mostra Ferenc e Mizukami (2008).

Nos últimos anos, a pós graduação *stricto sensu*, vem se tornando a principal instância para formação desses docentes e um critério para admissão na docência superior nas universidades. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, diz no seu art. 66, que “a preparação para o magistério superior far-se-á em nível de pós graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

A referida legislação, no art. 52, exige que as instituições universitárias tenham o mínimo de um terço do quadro docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. E isso explica, em parte, o fato do critério da titulação ter sido priorizado nos últimos anos para admissão nos quadros de professores dessas instituições. Mas, esses e outros dispositivos legais não regulamentam a formação de docentes para o ensino superior.

Isaia (2006, p. 65-66) ressalta a não compreensão por parte dos professores e das instituições, da necessidade de formação para a docência no ensino superior e alerta que nas licenciaturas, nos bacharelados, e mesmo nos cursos de pós-graduação *latu* ou *stricto sensu*, a tônica não é o magistério superior. Mesmo com algumas iniciativas no âmbito da pós-graduação, as mesmas “não garantem a intenção de preparar efetivamente os docentes a uma das destinações básicas das instituições superiores, que é a formação de futuros profissionais”.

Em sua maioria, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* têm seu enfoque predominantemente voltado para a formação do pesquisador, que embora, importante e necessária, não contempla as especificidades da aprendizagem da docência. Se mantém, de certa forma, a crença de que “quem sabe, sabe ensinar”, ou seja, para ser professor universitário, é suficiente conhecer profundamente um conteúdo e ser um bom pesquisador, como mostram os estudos de Pimenta e Anastasiou (2008); Masetto (1998). Essa ênfase no conteúdo específico também é apontada por Cunha (2006, p. 258), que afirma: “a formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino”.

Importante considerar, também, como afirma Veiga et al. (2000, p. 190), que:

Se a especificidade e identidade da profissão docente é o ensino, é inadmissível que professores universitários que detenham o domínio do conhecimento em um campo específico não recebam uma formação mais condizente com as reais necessidades dos alunos e do ser professor.

Embora a CAPES exija no mínimo um semestre de prática docente na graduação *stricto sensu* para seus bolsistas (geralmente, para os não bolsistas, é oferecida uma disciplina optativa), essa exigência, apesar de importante, é insuficiente, visto que o encaminhamento desse estágio fica a cargo de cada instituição e nem sempre tais experiências são devidamente planejadas, orientadas, sistematizadas, com objetivo de realizar a formação pedagógica necessária ao professor universitário.

Pachane (2005) discute a importância da formação pedagógica para o professor universitário a partir da análise de uma experiência desenvolvida pela UNICAMP, com o Programa de Estágio de Capacitação Docente (PECD) para doutorandos. Podemos perceber no seu relato que, aspectos tais como, planejamento e estruturação, clareza dos objetivos a serem alcançados, envolvimento e trabalho coletivo, vivência da docência em seus múltiplos aspectos pelos estagiários, vinculação ensino e pesquisa, espaços de discussão e reflexão, entre outros, são importantes para que tais experiências possam trazer resultados formativos positivos para os envolvidos e para a instituição.

A autora conclui que,

mais que necessários, programas voltados à formação pedagógica do professor universitário são possíveis de ser realizados e capazes de despertar naqueles que o realizam, o comprometimento com as questões educacionais. Porém essa formação não pode se dar de qualquer maneira, nem se limitar aos aspectos práticos (didáticos ou metodológicos) do fazer docente, devendo englobar dimensões relativas às questões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na docência. (PACHANE, 2005, p. 26-27)

O acesso ao magistério no ensino superior é buscado por profissionais de várias áreas, e muitos iniciam e se mantêm na profissão, sem formação inicial ou continuada específica para exercê-la. Essa realidade se constitui um desafio a ser enfrentado pelas instituições universitárias e pela pesquisa em Educação.

Maciel e Dal Castel (2008), ao estudar a produção sobre docência no ensino superior no GT Didática da ANPEd, analisaram 25 trabalhos apresentados no período de 2001 a 2005 e revelam que, os autores pesquisados abordam que a construção da identidade do docente da educação superior se configura no espaço institucional de trabalho; discutem questões referentes à docência no ensino superior, destacando a importância da formação pedagógica para o trabalho docente nesse nível de ensino. “É quando se trabalha a formação pedagógica do professor que se dá a ele o tempo, absolutamente indispensável, para “pensar” a educação [...]” (VASCONCELOS, 1996, p. 31).

Observando os trabalhos apresentados no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), no GT Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e as publicações em periódicos de circulação nacional, como Cadernos de Pesquisa e Revista Brasileira de Educação, de 2006 a 2008, percebe-se a presença de trabalhos enfocando o ensino superior e uma crescente preocupação com a formação pedagógica para o professor que atua nesse nível de ensino. Essa é uma questão que se coloca, especialmente, diante da complexidade do trabalho dos professores na universidade, do que é proposto pelas políticas educacionais para a formação dos diversos profissionais e diante da compreensão da complexidade do ensinar e aprender na educação básica, já bastante enfatizada por diversos estudos.

Metodologia

A questão orientadora do percurso de pesquisa ficou assim formulada: Como os formadores de professores descrevem e compreendem a sua docência na licenciatura?

Buscou-se atingir aos seguintes objetivos: Compreender as aprendizagens vivenciadas pelo professor formador ao desenvolver a sua docência na licenciatura e também em outros espaços; analisar as prioridades que os formadores estabelecem ao ensinar a futuros professores; compreender como o professor formador organiza seu trabalho docente e os saberes que mobiliza.

Como forma de delimitar o campo, a opção foi pela participação na pesquisa de professores formadores que estivessem atuando nos cursos de Letras e Matemática (os mesmos cursos da pesquisa anterior), no segundo semestre do ano de 2008, quando foi realizado o levantamento de dados.

A pesquisa configura-se numa abordagem qualitativa e a coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semi-estruturadas. Em consonância com a temática de investigação, a condução teórico-metodológica do estudo pautou-se na compreensão de que “a rigor qualquer investigação social deveria contemplar uma

característica básica de seu objeto: o aspecto qualitativo” (MINAYO, 2000, p. 22). Tal abordagem permite maior imersão no contexto; maior interação com os participantes e atenção à perspectiva dos mesmos; predominância de dados descritivos; plano de trabalho aberto e flexível e contextualização da realidade, de forma que as categorias de interesse possam surgir ao longo do processo de coleta e análise de dados, como nos mostram Alves (1991); Ludke e André (1986) e Bogdan e Biklen (1994).

A pesquisa ocorreu no campus da UESB, localizado na cidade de Vitória da Conquista. Tal escolha está relacionada à participação na pesquisa dos professores formadores dos cursos de Letras e Matemática desse campus.

Foi realizado um levantamento junto aos Colegiados de Letras e Matemática com vistas à identificação dos professores que atuavam naquele momento, II semestre de 2008, nos referidos cursos. Desses Colegiados fazem parte professores dos departamentos aos quais esses cursos estão vinculados e também professores de outros departamentos.

Em seguida, foi enviada, via email, uma correspondência individual a todos os professores dos referidos Colegiados, informando sobre a pesquisa e solicitando a participação. Do Colegiado de Letras, três responderam e desses, uma professora foi entrevistada. Do Colegiado de Matemática, cinco professores do sexo masculino responderam e desses, dois foram entrevistados.

Os participantes foram três professores formadores, aqueles que efetivamente se dispuseram e puderam participar. Os professores formadores ganharam nomes fictícios para garantir o que foi assegurado no termo de consentimento assinado pelos mesmos.

Enio é doutor, Vilani é doutora e Ricardo é especialista. A maioria fez graduação e pós-graduação em instituições públicas de ensino superior, com exceção do professor Enio que fez sua graduação numa instituição privada. Têm tempo de atuação na docência variando entre 06 e 18 anos, sendo que, apenas a professora Vilani encontra-se na fase de iniciação docente no ensino superior, com um ano de experiência na UESB.

Em relação à formação inicial, o professor Ricardo fez licenciatura na própria UESB, em Ciências com habilitação em Matemática. A professora Vilani fez bacharelado em Letras e o professor Enio fez licenciatura em Matemática, ambos em instituições da Região Sudeste do país.

Os dois professores de Matemática tiveram experiência regular de ensino na escola básica, ao passo que a professora Vilani não teve essa vivência mais regular, pois sua inserção na escola básica foi temporária e esparsa

Com base na questão de pesquisa foi planejado um roteiro de entrevista a partir de dois eixos que agrupavam questões amplas e outras mais específicas. Foram definidos como eixos da entrevista semi-estruturada:

1) Formação e Atuação Profissional. Nesse eixo foram agrupadas questões referentes ao percurso acadêmico, titulação, ingresso na docência e no ensino superior, experiências e referências para o trabalho docente, as modificações percebidas, processo de trocas e socialização na instituição.

2) Ensinar na licenciatura. Nesse eixo foi agrupado um número maior de questões, referentes ao ensino na licenciatura, o que o formador considera precisar aprender; o que prioriza como professor formador ao ensinar; o papel do aluno e o que aprende com o mesmo; como avalia; como organiza seu ensino e os

procedimentos de formação que utiliza; seus principais desafios e sua compreensão sobre o papel da formação inicial.

Para este trabalho focalizaremos as aprendizagens do professor formador.

Elementos da aprendizagem da docência do professor formador

Os participantes mostram como o eu pessoal e o eu profissional estão imbricados, o desenvolvimento de um aciona movimento no outro, conforme Nóvoa (1995) e Goodson (1995). Levam para o seu trabalho características pessoais, dados do seu modo de se relacionar com a vida. Ricardo, por exemplo, aprendeu a ser mais flexível nas atividades e nas relações, a sair do programado e indica ser essa uma aprendizagem que contribui para mudanças em outras dimensões do seu modo de ser como pessoa. Nesse processo, está presente a dinâmica de saber o conteúdo e saber de si mesmo, entender as experiências e o contexto em que as mesmas se fazem. Essa experiência formativa de construção da trajetória profissional e de si, envolve uma gama de experiências pessoais, profissionais, coletivas e individuais, interligando formação, profissão e vida (MOITA, 1995).

A formação inicial e o exercício profissional, as experiências vividas, os desafios vão compondo o quadro em que esses professores vão se desenvolvendo profissionalmente, num processo dinâmico, evolutivo, constante como mostra Imbernón (2000). E isso ocorre em qualquer nível de ensino, contribuindo para se compreender e planejar o acompanhamento do processo vivenciado pelos formadores.

Esses professores ensinam e consideram que ensinam da melhor forma possível. Nessa tarefa, aliam os saberes da sua formação, os saberes pedagógicos, os saberes da experiência, entre outros. Aqueles que ensinam disciplinas de “conteúdo” orientam-se, principalmente, pelos seus saberes disciplinares. Os estudos de Cunha (2006), Pimenta e Anastasiou (2008), entre outros, apontam que o professor universitário, de maneira geral, tem como uma das principais características o foco no saber disciplinar, no ramo de conhecimento no qual é um especialista.

Parte considerável dos professores do ensino superior não tem vivenciado uma formação específica para ensinar, como destacam Pimenta e Anastasiou (2008); Masetto (1998) e Mizukami (2006). Interessante salientar que, mesmo aqueles que cursaram uma licenciatura, nem sempre consideram que de fato possuem tal formação, pois a mesma é uma formação profissional com especificidades para o ensino fundamental e médio.

Entretanto nesse aspecto, Enio considera que ter cursado uma licenciatura é um diferencial para a compreensão dos professores universitários sobre a importância de contextualizar os saberes disciplinares, considerando as diversas realidades de ensino e aprendizagem na escola básica. Mas apesar da formação inicial na licenciatura ser um dado importante para ele, assim como, também, para Ricardo, há que se considerar vários outros elementos, além da mesma, que podem influenciar a visão desses professores sobre o ensino, como: tempo de atuação; trajetória acadêmica; contextos de formação e trabalho; elementos pessoais presentes na compreensão das experiências profissionais vividas; área de atuação, enfim, a licenciatura contribui mas não garante a formação nas especificidades da docência do ensino superior.

Para aqueles que buscam o ensino superior como possibilidade de exercício profissional e que investiram numa formação acadêmica marcada pela atividade de pesquisa, esse é um campo que permite que suas experiências e seus saberes específicos possam ser mobilizados, ao passo em que outros saberes relacionados à profissão docente e às questões pedagógicas vão sendo construídos.

Dentre os participantes, Vilani traz a marca da formação para a pesquisa e essa marca ela imprime ao ensinar. Enfatiza o campo teórico da área específica de sua formação no sentido de conceder prioridade ao aprendizado do mesmo. Incorpora ao seu ensino as aprendizagens da sua vivência com a pesquisa, enfatizando o método de estudo, a análise, a clareza do texto escrito, a explicação detalhada do percurso. Enfim, esses saberes da sua área e decorrentes da experiência de pesquisa lhe garantem segurança e maior controle dos resultados do seu trabalho.

Percebe-se um processo diferenciado com os formadores que vivenciaram a formação na licenciatura e que, além disso, trazem como marca principal o vínculo com o ensino, a empatia com os problemas que a escola e seus professores enfrentam. Esse é um aspecto de convergência entre Enio e Ricardo, que evidenciam identificação com atividades de ensino desde o começo da formação inicial, relatam ter atuado efetivamente na educação básica e, de alguma forma, tentam manter o vínculo com a escola e seus professores, a exemplo dos projetos em que estão envolvidos. Os estudos de Almeida e Hobold (2008) também apontam esse aspecto de valorização da experiência na educação básica pelos formadores.

No que se refere à questão das escolhas e da identificação inicial dos formadores com as questões do ensino e da profissão, podemos refletir a partir das falas dos entrevistados que a profissão docente se aprende, nem sempre é uma escolha prévia ou a primeira escolha profissional. É um processo longo, uma aprendizagem que não é linearmente cumulativa, que produz mudanças, e no qual aspectos de diversas naturezas se misturam. O fato de ter escolhido ou não, não define a relação desses professores com a profissão.

Os professores nas suas falas destacam experiências significativas. Ricardo traz a experiência crítica que viveu ao voltar a ser aluno quando ingressou na pós-graduação e teve a oportunidade de se rever como professor, rever algumas posturas suas de não se envolver em relação às dificuldades que alguns alunos apresentavam com o conteúdo na sua disciplina. No momento em que viveu a mesma situação no mestrado, passou a sentir empatia com a condição do aluno. Essa experiência foi formativa para ele e evidencia que aprendemos a ser professor com situações prazerosas, agradáveis e também em situações problemáticas.

Enio traz a sua admiração por seus colegas de trabalho na escola, por seus professores formadores na pós-graduação. Ressalta como característica importante do seu trabalho e da sua profissionalidade, a ética, o cuidado com o outro, a relação de diálogo com os alunos, o compromisso com a formação inicial oferecida pela instituição e com os modelos que esses alunos internalizam na universidade.

Esse formador traz também os problemas que viveu na sua iniciação profissional, que é ressaltada por ele como algo que influencia na postura que adota como formador e na preocupação que mantém com a iniciação na docência que os alunos viverão, porque “o mundo profissional que eles vão encarar, é bem diferente dessa coisa que a gente vive aqui na universidade”.

Enio e Ricardo se reportam a professores que se tornaram parâmetro para sua atuação e relatam experiências que influenciam no rumo que buscam imprimir à sua prática, à construção do seu fazer.

Utilizam os “incômodos” para fazer diferente. Essas influências remetem à discussão de que a identidade se constrói na relação (GARCIA, 2009; TARDIF 2000).

Outro ponto interessante identificado é o momento em os participantes relatam sobre a descoberta de si como professor, capaz de ensinar. Isso fica claro no depoimento de Vilani, quando ressalta um momento em que se percebeu ensinando, no curso de formação para corretores de redação no vestibular. Evidencia a influência daquele contexto específico e favorável para o sentimento de que ali aprendeu a ensinar. Ricardo se reporta a um dado momento em que “descobriu” que poderia ser professor, a situação em si ele não enfatizou, mas ressaltou a certeza que marcou aquele momento.

Os formadores trazem reflexões e aprendizagens diferenciadas, os suportes em que se apoiam e o que cada um busca no seu trabalho geram formas diferenciadas de ensinar e aprender. Muito desse suporte é construído nas interações que estabelecem no exercício da profissão, com colegas, na partilha, nos cursos, nas discussões, nos eventos, nas divergências etc., e vão sendo construídos num trabalho de interações. Ainda assim, as aprendizagens não ocorrem da mesma forma para todos (TARDIF, 2005).

Quando Vilani procura mostrar nas suas aulas a relação do que ensina com o conteúdo de ensino escolar, seu depoimento indica que não é na perspectiva de uma abordagem pedagógica, sua relação com a escola se faz ao enfatizar a importância do domínio do conteúdo específico e recorre à experiência dos alunos que já atuam como professores na escola básica para estabelecer algumas relações.

Considerando o momento da carreira no qual se encontra, Vilani avalia a pertinência das decisões que toma como docente, recorrendo às suas experiências, principalmente como aluna, enfatizando em alguns momentos seu percurso mais pessoal, particular, como critério de confiança no encaminhamento do seu trabalho. A sua base de conhecimento para o ensino é mais limitada nessa etapa da vida profissional (MIZUKAMI, 2008). Indica alguma dificuldade de sair de si mesma como referência, no contexto de uma instituição que atende alunos cujas trajetórias, em muitos casos, trazem a marca da escassez de oportunidades.

A solidão como característica da docência, em geral, é apontada pelos formadores. Vilani, no processo de iniciação em que se encontra, percebe essa condição no seu trabalho, mas busca se fortalecer focando a atenção na sua atuação junto aos alunos e nos objetivos da área específica de conhecimento com a qual trabalha.

Enio e Ricardo apontam com mais ênfase a questão da solidão, e também a dificuldade de partilhar com os pares suas preocupações e dificuldades; estabelecer parcerias, trabalhar coletivamente, dividir experiências, discutir divergências, entre outras. Nesse sentido, Enio ressalta que a formação acadêmica e a formação humana e ética devem caminhar juntas para que se tenha na universidade e nas escolas, profissionais capazes de conviver em grupo e de se desenvolver de forma mais articulada, integrando o saber científico a outras dimensões da vida e da profissão.

São eles que apontam também a influência da delimitação e hierarquização do conhecimento profissional no trabalho dos formadores e na formação inicial de professores. Nesse contexto de tensão, algumas áreas e conhecimentos são mais enfatizados que outros se configurando em uma permanente disputa para que a formação didático-pedagógica e as questões da prática profissional sejam valorizadas. Ainda há certo predomínio de uma ótica instrumental e disciplinar para a formação e para os problemas que a prática apresenta.

A realidade e o trabalho dos professores apresenta problemas que demandam a racionalidade instrumental para a solução dos mesmos mas, também, apresenta muitos outros, da ordem do imprevisível, situações singulares, “zonas indeterminadas da prática”, que exigem a mobilização de recursos para além da utilização da técnica e do conhecimento disciplinar (PÉREZ GÓMEZ, 1992).

Embora apontem algumas certezas, os formadores também apontam que lhes faltam respostas para os desafios que enfrentam; ensinam com o que sabem, com o que pensam, com suas emoções, mesclando características pessoais e profissionais; articulam saberes diversos e desenvolvem sua docência e sua pessoa indissociadamente, num processo de autoformação, em um contexto de extrema complexidade. .

Considerações Finais

Embora carregue suas especificidades, a docência no ensino superior apresenta muitos elementos de aproximação com a docência em outros contextos de ensino e formação. Um meio institucional indiferente às suas dúvidas e sem os suportes adequados ao seu aprendizado e desenvolvimento profissional pois não há uma proposta institucional de formação, esses professores encaminham um processo de autoformação, buscando alternativas para as suas necessidades e desafios na relação com o ensino e também com a pesquisa. Parece que a extensão na universidade não é motivo de maiores preocupações e essa é apenas mais uma face da fragmentação e hierarquização dos saberes e práticas na academia.

Um aspecto fundamental nos dados desse trabalho é a ênfase nas relações, nas interações, na dimensão do prazer e do reconhecimento da humanidade presente nas ações de ensinar e de aprender. Essas questões são pouco consideradas na formação profissional para a docência e na construção de propostas que priorizem, além da dimensão profissional, a dimensão pessoal e o contexto das práticas institucionais, os ritos, costumes, certezas, entre outras. Aprendemos com tudo que somos e também com o que queremos ser.

Referências

- Almeida, P. C. A.; Hobold, M. S. (2008). O professor formador e os saberes docentes. *Anais do 31ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu*.
- Alves, A. J. (1991, maio). O planejamento de pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa, n.77*, 53-61.
- Balzan, N. C. (2000). Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. In Veiga, Ilma P. & Castanho, Maria E. (Orgs.). *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas, SP: Papirus. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- Bogdan, C. R.; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Cunha, M. I. (2006, maio/agosto). Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32*.
- Cunha, M. I. (2007). Pesquisa e qualidade do ensino: aprendizagens e possibilidade na educação superior. In: Engers, M. E. A.; Morosini, M. C. (Orgs.). *Pedagogia universitária e aprendizagem*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

- Ferenc, A. V. F.; Mizukami, M. G. (2008). *Trabalho docente e condições de desenvolvimento profissional de docentes universitários*. Universidade e Sociedade, Brasília, p. 117-131.
- Garcia, C. M. (2009, agosto/dezembro). A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente*, Belo horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131.
- Goodson, Ivor F. (1995). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento. In Nóvoa, Antonio (org), *Vidas de Professores* (pp. 63-78). Porto: Porto Editora.
- Isaia, S. M. A. (2006). Desafios à Docência Superior: pressupostos a considerar. In Ristoff, D. & Sevegnani, P. *Docência na educação superior*. Brasília, 1º e 2 de dezembro de 2005. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 329p. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5).
- Imbernón, Francisco (2000). *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Ludke, M.; André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU. (Temas Básicos de Educação e Ensino).
- Maciel, L. S. B.; Dal Castel, M. C. (2008). *Docência na educação superior: o que revelam as produções do GT didática da ANPEd no período de 2001 a 2005?* In: XIV ENDIPE.
- Masetto, M. (2003). *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo, Ed. Summus.
- Masetto, M. (Org.). (1998.). *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papirus.
- Minayo, M. C. S. (2000). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO.
- Mizukami, M. G. (2005, dezembro – 2006, julho) Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1. Retirado em dezembro 13, 2007 <http://www.pucsp.br/ecurriculum>.
- Mizukami, M. G.(2008). Formação continuada e complexidade da docência. In: EGGERTT, E. et al. (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores: livro 1*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Moita, M. C. (1995). Percursos de formação e de trans-formação. In NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Portugal: Porto editora.
- Nóvoa, Antonio (1995). Os professores e as histórias da sua vida. In Nóvoa, Antonio (org.), *Vidas de Professores* (pp. 11-25). Porto: Porto Editora.
- Pachane, G. G. (2005). *Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência*. Ícone/ Programa em Educação/ Centro Universitário do Triângulo. v. 11, n.1. Uberlândia: Unitri.
- Pérez-Gómez, Angel (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In Nóvoa, Antonio (org.), *Os professores e sua formação* (pp. 93-114). Lisboa: Dom Quixote.
- Pimenta, S. G.; Anastasiou, L. (2008). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez Editora.

Tardif, M.(2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Vasconcelos, M. L. M. C. (1998). Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: Masetto, M. (Org.). *Docência na Universidade*. Campinas: Papirus.

Vasconcelos, M. L. M. C. (1996). *A formação do professor de terceiro grau*. São Paulo: Pioneira.

Zabalza, M. A. (2004). *O ensino universitário, seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre, Artmed.

“Preferências” fílmicas de professores: um grupo de docentes do laseb/2009

Renata Nayara Ribeiro²¹⁴, Ariadia Ylana Ferreira²¹⁵

Resumo

O presente artigo tem como objetivo identificar e compreender as escolhas fílmicas de professores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, não se restringindo a aspectos de suas práticas em sala de aula. Para realização da pesquisa, foram utilizados dados advindos da aplicação de questionários a 33 professores que atuam na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, participantes do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica (LASEB) realizado pela Faculdade de Educação da UFMG em convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Para análise dos dados, além de pensar a identidade docente, suas crises e modificações em âmbito social e ocupacional foram utilizados pressupostos teóricos de Pierre Bourdieu e Theodor Adorno. Também foram utilizadas obras que abordam a temática dos professores, assim como outros dados empíricos encontrados no levantamento bibliográfico. Tendo em vista que a formação do sujeito sociocultural professor, entendida de modo mais amplo, também acontece em outros âmbitos da vida e além do espaço escolar, compreendemos ser importante entender as preferências culturais de professores, em especial suas escolhas fílmicas. Os filmes assistidos pelos professores nos revelam muito mais que suas preferências, uma vez que na nossa sociedade majoritariamente audiovisual, esse tipo de linguagem pode ser considerada uma forma de socialização dos indivíduos, produtora de saberes, identidades, visões de mundo e subjetividades. Outro fator que ressalta a relevância da pesquisa é o fato de serem escassas as pesquisas que tentam realizar um levantamento das práticas culturais dos professores com o intuito de entender as escolhas desses sujeitos, e relacioná-las com as características e realidades da docência. O artigo está organizado em três partes. A primeira esclarece a metodologia e o referencial teórico adotado, a seguinte faz uma fotografia dos professores, apresentando seus dados pessoais, profissionais e os aspectos ou questões de suas vidas que podem influenciar nas suas relações com os filmes/cinema. A terceira parte é composta pela relação dos professores com o cinema, é mostrada a frequência com que esses sujeitos assistem filmes, onde e como os assiste. Por fim, são apresentados os filmes assistidos pelos docentes participantes da pesquisa e os fatores envolvidos nas escolhas destes filmes. Os resultados da pesquisa indicam que os professores em geral tem uma considerável preferência pelo lazer doméstico, tendo uma visível predileção por obras americanas. Percebemos que vários são os fatores influenciadores das práticas fílmicas destes sujeitos, fatores que perpassam a situação financeira, social, geográfica, familiar e profissional. Ficou evidente na presente pesquisa que as “preferências” dos professores são uma construção de hábitos mediante as condições de existência que esses professores estão expostos. Neste sentido, eles não teriam exatamente um poder de escolha, seriam de certa forma “reféns” das condições de oferta das obras cinematográficas e das condições da profissão.

Palavras chave: Professores, preferências fílmicas, docência.

²¹⁴ Graduada em Pedagogia pela UFMG e Mestranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação da FAE/UFMG.

²¹⁵ Graduada em Pedagogia pela UFMG e Mestranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação da FAE/UFMG.

Atualmente, presenciamos uma nova organização escolar, fruto de reformas recentes advindas de demandas globais. No continente latino-americano, as políticas educacionais das últimas décadas objetivaram a expansão da escolarização básica, ocasionando alterações nas relações entre Estado e sociedade. Na demonstração de um movimento contraditório, como acredita OLIVEIRA (2007, p.2), essas políticas democratizam o acesso à escola ao custo da massificação do ensino.

Junto a tais mudanças, o papel do educador também se alterou. Deste sujeito, lhe é exigido que os conhecimentos científico-curriculares sejam extrapolados e que novos recursos pedagógicos e tecnológicos sejam utilizados. Essa nova configuração da escola e do trabalho docente, no entanto, não foi acompanhada da melhoria de condições de trabalho e valorização profissional. Pelo contrário, assiste-se atualmente a uma crise de identidade do professor, agudos conflitos em torno de seu estatuto social e ocupacional, perpassando o “profissionalismo” e a “proletarização”.²¹⁶ (ENGUIITA, 1991, p.44).

Além das questões que perpassam a condição docente na contemporaneidade, é igualmente relevante levar em consideração a subjetividade do professor. TARDIF (2002) considera que os professores são também “atores”, não só aplicam os conhecimentos, mas lhes dão significados a partir de seus próprios conhecimentos e vivências. Neste sentido, o saber seria proveniente de quatro fontes: saberes da formação, profissional, das disciplinas curriculares e saberes da experiência, ou seja, a vida do professor como um todo teria influência em sua prática educativa.

Desta forma, as vivências culturais podem ser entendidas como um elemento não institucionalizado da formação ética e estética do professor, uma vez que ao assistir a um filme, peça de teatro ou outra manifestação artística não passamos ilesos por essa experiência, somos submetidos a uma transformação. Essa experiência é aqui entendida nos termos de Heidegger (apud Bondia, 2002) como “*algo que nos passa, nos toca, nos acontece*”, uma experiência capaz de nos fazer refletir, transformar.

Ao entender o professor enquanto ser social é preciso compreender também a cultura que ele produz e na qual ele está imerso. Tendo em vista que a formação do sujeito sociocultural professor, entendida de modo mais amplo, também acontece em outros âmbitos da vida e além do espaço escolar, compreendemos ser importante entender as preferências culturais de professores, em especial, no âmbito desta pesquisa, suas escolhas fílmicas. Os filmes assistidos pelos professores nos revelam muito mais que suas preferências, uma vez que na nossa sociedade majoritariamente audiovisual, esse tipo de linguagem pode ser considerada uma forma de socialização dos indivíduos, produtora de saberes, identidades, visões de mundo e subjetividades.

Partindo dessa premissa o presente estudo teve como objetivo identificar, descrever e analisar as escolhas fílmicas de professores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte do estado brasileiro de Minas Gerais a fim de compreender o repertório fílmico que esses docentes estão expostos.

Assim, apresentamos nesse texto a análise de dados referentes ao consumo pessoal de filmes por professores da Educação Básica de escolas da rede pública do estado brasileiro de Minas Gerais, obtidas a partir de uma pesquisa exploratória realizada entre 2010 e 2011 na UFMG. Como procedimento

²¹⁶O termo “Profissionalismo” é aqui empregado no sentido apontado por Enguita, (1991, p. 41) “(...) não como sinônimo de qualificação, conhecimento, capacidade, formação e outros traços associados, mas como expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho.” O mesmo se dá com o termo “Proletarização”, “Um proletário, por conseguinte é um trabalhador que perdeu o controle sobre os meios, o objetivo e o processo de seu trabalho.”

metodológico, foi elaborado e aplicado um questionário a trinta e três professores, por meio do qual buscou-se traçar o perfil profissional e cultural destes, em especial suas relações com os filmes.

Sujeitos na tela desta pesquisa

Os dados pessoais, sócio-econômicos e de localização geográfica dos professores correspondem aos dois primeiros campos de investigação do questionário aplicado. Esses dados são importantes, pois evidenciam aspectos determinantes direta ou indiretamente nos hábitos culturais dos sujeitos investigados.

A análise destes primeiros campos dos questionários revelou que dentre os professores pesquisados, 66,6% são casados, 18,18% solteiros e 15,5% divorciados, 81,1% têm filhos, sendo que 66% deles têm entre um e dois filhos. Na amostra 57,57% dos respondentes são brancos, 18,18% pardos, 15,5% negros e 15,15% não responderam. A idade dos professores varia entre 30 e 53 anos.

Os dados mostram que dois terços dos professores são do sexo feminino. Essa considerável predominância de mulheres entre os sujeitos pesquisados revela que a docência continua sendo uma profissão majoritariamente feminina.

A prevalência das mulheres também aparece no estudo comparativo sobre os docentes do Brasil, Argentina, Peru e Uruguai realizado por Emilio Tenti Fanfani em 2005, sendo mais alta na Argentina com 84%. O autor ressalta, no entanto, que essa predominância feminina não é geral em todos níveis e modalidades da educação. Essa situação fica evidente no estudo recente realizado pelas pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas, Bernadete Gatti e Elba de Sá Barreto (2009), com o apoio da UNESCO e do Ministério da Educação, no qual é feito um amplo estudo sobre a formação inicial e continuada e a carreira dos professores no Brasil. Nos dados referentes ao sexo dos/as professores/as em relação ao nível de ensino em que atuam, é perceptível que a predominância feminina tende a diminuir conforme o nível de ensino avança. Na educação infantil, as mulheres correspondem a 98% dos docentes, no ensino fundamental esse percentual cai para 88,3% e no ensino médio para 67%.

Contribuindo para a discussão da feminização do magistério, os dados referentes à renda pessoal dos professores demonstraram uma considerável diferença salarial. Em geral, 72% dos docentes auferem rendimentos em torno de R\$2001/R\$4000. A renda familiar dos professores também apresentou heterogeneidade, varia entre R\$1.000 a R\$10.000, sendo que 66% se encontra na faixa de R\$3.000 a R\$5.000. Fica evidente que a renda dos homens é maior do que a das mulheres, entre os homens 9,9% possuem uma renda de R\$1000/R\$2.000, já no caso das mulheres esse percentual passa para 22,7%. O mesmo acontece com relação às rendas mais elevadas, o salário máximo das professoras mulheres seria de R\$3.001/R\$4.000 já as maiores rendas dos professores estão entre R\$4.001/R\$10.000.

A maioria, cerca de 66% dos docentes, trabalha em dois turnos e 12% trabalha em três turnos. Dos professores investigados, 57% trabalha também no turno da noite. Os dados demonstram que parte dos professores deslocam-se entre duas ou mais escolas (51% trabalha em duas escolas e 9% em três escolas). Estes resultados indicam que a maioria dos professores ampliam sua carga horária de trabalho, o que provavelmente seria uma alternativa frente aos baixos salários da profissão. É importante ressaltar que a profissão já possui em si algumas peculiaridades com relação à carga de trabalho, uma vez que além da carga efetiva de trabalho na escola é comum que levem trabalho para casa, seja para corrigir avaliações,

planejar aulas ou ainda para aperfeiçoarem e atualizarem seus conhecimentos, caso de todos os professores investigados, que cursam pós-graduação. Quando se pensa na situação das mulheres, o tempo livre se torna ainda mais restrito, ao considerarmos a existência de uma divisão sexual de trabalho²¹⁷ na qual as tarefas domésticas e de cuidar dos filhos são na maioria das vezes direcionadas a elas.

Com relação à formação dos professores, 82% possuem apenas graduação e 18% possuem especialização, 15 professores são formados em letras, 6 em geografia, 3 em artes, 2 em história, 2 em matemática, 2 em Biologia, 2 em Educação Física e 1 em Física. A maior parte dos professores, 63,63% tem entre 10 a 20 anos de carreira docente, seguido por 24,8% tem entre 06 a 10 anos e 12,2% que são professores entre 20 a 23 anos.

Estes dados, ao demonstrarem as condições de trabalho dos docentes são importantes para pensar as práticas fílmicas dos professores, uma vez que refletem a renda e o tempo que terão disponíveis para seus momentos de lazer. Neste sentido, torna-se fundamental desvendar os aspectos da Condição Docente²¹⁸, que ultrapassa a realidade objetiva da docência. É importante, de acordo com FANFANI (2005) considerar os docentes não só como possuidores de atributos como gênero, idade, renda etc., mas também considerar aspectos de sua subjetividade, suas experiências, percepções, representações, valorizações etc.

Dados referentes ao local de moradia e os percursos que esses professores realizam diariamente também se mostram como importantes fatores para compreender as práticas desses sujeitos. A partir dos dados coletados, ficou evidente que os professores deslocam distâncias significativas para chegarem a seus locais de trabalho. É possível verificar que entre os bairros nos quais os docentes moram ou trabalham a maioria se concentra nas regionais de Venda Nova, do Barreiro e da Regional Centro Sul, sendo que quatro professores residem em bairros da região metropolitana de Belo Horizonte. Esses dados são importantes para compreendermos as relações estabelecidas por esses sujeitos com os espaços culturais, que em geral, se localizam em regiões geográficas privilegiadas da cidade. Esses dados refletem o que Bourdieu (2008) chamou de “diferenças de estilo de vida entre diferentes frações” que teria importante impacto no caso da cultura:

“Para uma justificativa mais completa das diferenças de estilos de vida entre as diferentes frações – particularmente em matéria de cultura- conviria levar em consideração sua distribuição em um espaço geográfico socialmente hierarquizado. De fato, as possibilidades de que um grupo venha a apropriar-se de uma classe qualquer bens raros-e que avaliam as expectativas matemáticas de acesso - dependem, por um lado, de suas capacidades de apropriação específica, definidas pelo capital econômico, cultural e social que ele pode implementar para apropriar-se, do ponto de vista material/ou simbólico, dos bens considerados, ou seja, de sua posição no espaço social e, por outro, da relação entre sua distribuição no espaço geográfico e a distribuição dos bens ou equipamentos, ou em tempos de deslocamento - o que faz intervir o acesso a meios de transporte, individuais ou coletivos.” (BOURDIEU, 2008, p. 114)

²¹⁷

As diferenças de existência entre homens e mulheres são fruto não só de diferenças de cunho biológico, mas, sobretudo de construções sociais. Conforme ressalta (KERGOAT, 2003, P.55) “A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais de sexo; essa forma é adaptada historicamente e a cada sociedade. (...)Essa forma de divisão social do trabalho tem dois princípios organizadores: o princípio de separação (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o princípio de hierarquização (um trabalho de homem “vale” mais do que um trabalho de mulher.”

²¹⁸ Esse termo é aqui entendido como denominação de um processo de construção social do ofício docente. Conforme GESTRADO (apud Fanfane, 2004) “O substantivo condição tem uma vantagem: é suficiente neutro para não tomar posição na luta pela definição do sentido dessa atividade nas sociedades contemporâneas.”

Os professores e o cinema: primeiras aproximações

Onde, quando e como os professores assistem filmes:

No campo do questionário referente às práticas fílmicas dos professores, eles responderam questões abertas e fechadas relacionadas aos hábitos que têm de assistir filmes, também foram colhidas informações sobre a frequência e os locais onde esses filmes são assistidos.

Os professores demonstraram dedicar um tempo significativo de seus dias para assistirem TV, 64% vêm diariamente, 12% semanalmente e 24% raramente. Sendo que 24% vê até duas horas por dia, 18% menos de uma hora, 15% entre duas e 3 horas e 15% responderam que o tempo dedicado a assistir a TV varia totalmente (28% dos professores não responderam quanto tempo assistem diariamente os programas de televisão).

Devido à considerável frequência que os docentes vêem TV, é igualmente importante descobrir quais programas eles assistem. No contexto dessa pesquisa, obtivemos como respostas que os professores assistem principalmente telejornais e programas informativos.

Fanfani (2005) chega a um resultado próximo ao da pesquisa em questão ao obter dados que demonstram que os professores preferem programas informativos/noticiários (36%) e documentários(26%).No entanto, este dado foi discutido pelo próprio autor, que ressalta a possibilidade das respostas terem sofrido uma interferência da imagem do que deveriam ser os consumos culturais de professores. Para comprovar esta hipótese, o autor argumenta que existem evidências de que os programas com mais audiência na TV não são estes gêneros, mas sim aqueles que abordam a ficção, o entretenimento, o humor e os esportes. Além disso, na pergunta referente às preferências dos docentes (Brasileiros) quanto aos gêneros de programas de TV que mais assistem, os esportes aparecem em sexto lugar com 3,7%. Já na pergunta referente à frequência com que os professores vêem partidas de futebol, 20,1% relatam ver habitualmente e 47,7% ocasionalmente, o que demonstra a existência de uma tensão entre a imagem que gostariam de transmitir e o que são realmente suas preferências televisivas.

Essa tentativa dos docentes de adaptar suas preferências ao que seria considerado “correto” pode ser compreendida a partir do conceito de “boa vontade cultural” desenvolvido por Pierre Bourdieu. Neste sentido, os professores participantes da pesquisa teriam realizado uma estratégia para se aproximar do que reconhecem como cultura dominante, e que, portanto, enquanto profissionais que lidam com o conhecimento, deveriam estar inseridos nesse contexto. Neste sentido, seria necessário se distanciar dos “efeitos fáceis” que seria o oposto do “gosto puro”²¹⁹ por se tratar de algo simples e sem profundidade que acarreta um prazer imediato, como uma novela ou um programa humorístico.

Com relação ao hábito de assistir filmes, 90% dos professores afirmaram ter o hábito de assistir, sendo notável o hábito dos professores em assistir filmes no ambiente doméstico. Os dados mostraram que as maiorias dos filmes assistidos pelos professores passa na TV, 54% assistem filmes semanalmente na TV, sendo que 18,18% raramente assiste e 9% assiste mensalmente. Em seguida, estão os filmes assistidos

²¹⁹ O gosto, para Bourdieu(2008), seria um sistema de classificação constituído pelos condicionamentos associados a uma condição de existência, tendo determinantes sociais e econômicos. O gosto possibilitaria a propensão e aptidão para apropriação material e/ou simbólicas. Assim, os valores e experiências passados pela família e pela escola seriam importantes para familiarizar certos objetos/práticas que levariam a aquisição de certo gosto. Segundo Bourdieu(2008, p.448) “ O gosto “puro” e a estética que lhe serve de teoria encontram sua origem na rejeição do gosto “impuro” e da aisthesis, forma simples e primitiva do prazer sensível reduzido a um prazer dos sentidos, á semelhança do que Kant designa por “gosto da língua”, do palato e da boca”, abandono á sensação imediata que, em outra ordem, assume a figura da negligência.”

em DVD, 24% assistem quinzenalmente, 15% mensalmente e 8% quinzenalmente. Os filmes assistidos no cinema apresentam os menores índices 51% raramente assistem, 24% assistem mensalmente e 9% semanalmente/quinzenalmente.

O turno que o professor trabalha mostrou influência em seus hábitos de assistir filmes. Professores que trabalham no turno da noite tendem a assistir menos filmes no cinema do que aqueles que trabalham no turno da manhã. Professores que atuam no turno da manhã assistem mais filmes no cinema, 25% assistem semanalmente, 25% mensalmente e 50% raramente assistem. Esses percentuais caem no caso dos professores que atuam no noturno, 34% nunca assistem filmes no cinema e 66% raramente assistem. O mesmo acontece com relação a frequência dos filmes assistidos em DVD ou na TV, 100% dos professores que atuam no período da manhã responderam assistir filmes semanalmente na televisão, já dentre aqueles que atuam no noturno 34% assistem semanalmente e 66% raramente assistem.

Os professores que são graduados em áreas das ciências humanas tendem a assistir mais filmes do que os professores graduados na área de exatas e biológicas. Os maiores índices de frequência no cinema se dá com os docentes formados em letras, geografia e história. Todos os professores que não tem filhos responderam ter o costume assistir filmes, já entre aqueles que têm filhos 89% responderam ter este hábito.

Os dados evidenciaram que a explicação para o pouco envolvimento em atividades culturais dos sujeitos dessa pesquisa, extrapola as dificuldades relacionadas às questões financeiras, a maior explicação é o pouco tempo disponível para o descanso e o lazer. Todos os professores com as maiores rendas (R\$4.001 a R\$10.000) responderam ir ao cinema raramente, já os professores com renda média de R\$2.001 a R\$4.000, apresentaram consideráveis diferenças nesta prática, 12% vão semanalmente ao cinema, 12% quinzenalmente, 31% mensalmente e 43% raramente .

Desde a década de 1960, a televisão exerce um considerável domínio perante outras mídias. A explicação para esse predomínio pode estar nas características pós-modernas deste meio de comunicação, dotado de velocidade, simultaneidade, alternância e superficialidade. Também são fatores importantes, a ocupação privilegiada que a TV ocupa frente a outras mídias ao trazer a possibilidade de um lazer cômodo, doméstico e econômico.

Cancline(1995) ressalta a existência de uma crise no cinema, e que esta se daria pela competição com a Televisão e outras formas de mídia audiovisual. Apesar dessa “crise”, o autor ressalta a existência de uma contradição, pois atualmente se assiste a mais filmes do que qualquer outra época. Isso se deu a partir da criação do vídeo, que possibilita que filmes sejam assistidos no ambiente doméstico.

Somado a estes fatores, pode-se citar, ainda, a possibilidade de se obter filmes por meio da pirataria e de baixar os filmes no computador, o que tem tornado restrita a prática dos espectadores de assistir filmes no cinema, desconsiderando as condições peculiares de iluminação, som e de fruição coletiva que este espaço proporciona.

A frequência dos professores em espaços culturais também esta diretamente relacionada ao *habitus* desses sujeitos. *Habitus*, nos termos de Bourdieu (2008), seria um sistema de disposições objetivas e subjetivas internalizadas inconscientemente que seriam geradoras e estruturadoras de práticas e de representações. O *habitus* seria uma matriz determinada pela posição social do individuo traduzindo estilos de vida, julgamentos políticos, morais e estéticos.

A partir da teoria de Bourdieu, as práticas não podem ser consideradas uma reação mecânica, mas sim um produto da relação entre *habitus* e uma determinada situação conjuntural. É importante ressaltar que existe a possibilidade de novas práticas serem incorporadas ao *habitus* inicial. A escola possui um importante papel na formação do *habitus*, ao transmitir uma “força formadora”. Desta forma:

Necessidades culturais são um produto da educação, práticas culturais e preferências são estreitamente relacionadas ao nível de instrução. (Avaliado pelo diploma escolar ou pelo número de anos de estudo) e, secundariamente à origem social. (BOURDIEU, 2008, p.pg. 9).

A partir das contribuições de Bourdieu, compreendemos a complexidade envolvida nas escolhas dos professores. O contato deles com os filmes, a escolhas destes filmes não seria algo simples, mecânico e imediato, mas sim uma operação de decifração e codificação feita a partir de conhecimentos, experiências e uma “competência cultural” já incorporada.

A escolha filmica dos docentes:

No campo do questionário referente às práticas filmicas, foi possível obter importantes informações acerca dos filmes assistidos pelos professores, assim como aspectos relacionados na escolha destes.

Uma pergunta do questionário solicitou que os professores citassem os três últimos filmes assistidos por eles e os locais onde foram assistidos. Todos os professores citaram pelo menos um filme nesta questão, sendo que apenas um deixou de citar dois filmes e sete deixaram de citar um filme.

Com relação aos locais onde foram vistos os filmes, os dados reforçam que os professores assistem filmes principalmente em suas casas com 54,9% das respostas, seguido do cinema com 20,8%, dos filmes assistidos na escola onde trabalham 14,2% e nas aulas da pós graduação realizada na FaE/UFMG 9,89%.

Justamente por realizarem a pós-graduação juntos, alguns filmes aparecem repetidos nas respostas. Desconsiderando essas repetições, foram citados 63 filmes. Estes filmes apresentam uma significativa homogeneidade em suas características como ano de produção e país de origem.

Com relação ao país de origem, mais da metade dos filmes citados (57%) são produções Norte-Americanas, o que confirma a existência de uma “hegemonia do cinema americano” conforme indicam também os altos números de bilheteria de títulos americanos. Os filmes hollywoodianos se mostram uma importante indústria cinematográfica, que além de possuir filmes com efeitos especiais e características estereotipadas que atraem o grande público, contam com a maioria das premiações de festivais tradicionais de cinema, o que reforça o imaginário de que o bom filme é americano.

CANCLINE(1995), ao analisar a nova organização da sociedade, aponta o consumo como construção de uma marca de pertencimento. Assim, os consumidores criam suas identidades e sua noção de pertencimento a partir do consumo de bens materiais ou simbólicos. Neste sentido, podemos entender que a escolha de filmes que retratam o “ideal americano” retrata para muitos espectadores algo que pretendem possuir/pertencer.

Os filmes brasileiros correspondem a 16% das respostas, o que demonstra que as produções brasileiras têm conquistado um número maior de espectadores. De acordo com dados da ANCINE(Agência Nacional

de Cinema), a produção cinematográfica nacional teve seu melhor desempenho entre os anos de 2005 e 2010, obtendo um aumento de 76% de público.

Apesar destes dados positivos, o cinema nacional ainda tem dificuldades de conquistar espectadores, o que pode ser associado não só a preferência a títulos americanos, mas a vários fatores. Dentre eles, é importante ressaltar que muitas produções não chegam a entrar em cartaz nos cinemas ou permanecem pouco tempo sendo exibidas. Essas dificuldades do circuito cinematográfico de exibição continuam mesmo com as leis de incentivo a cultura e a chamada “cota de tela” que dá obrigatoriedade legal de exibição de obras cinematográficas brasileiras de longa metragem, fixando um número mínimo de dias, por sala e por ano, nas salas de cinema do país.²²⁰

Os títulos franceses representaram cerca de 6,8% dos filmes citados, seguidos dos filmes do Reino Unido (5,47%) e do Canadá (2,73%). Também apareceram filmes da Coréia do Sul, Suécia, Emirados Árabes, Chile, Espanha, Nova Zelândia e África do Sul, cada um com o percentual de 1,36%.

Ao pensar a situação da produção cinematográfica na contemporaneidade, torna-se fundamental pensar as modificações que o cinema tem sofrido desde sua criação. Apesar das características atuais do cinema ligados ao lazer e sua rentabilidade econômica, o cinema não surgiu com esse propósito. Em 28 de dezembro de 1895, quando os irmãos Lumière exibiram o primeiro filme na demonstração do cinematógrafo, objetivavam a criação de um instrumento de pesquisa que auxiliasse na compreensão do movimento e da realidade. No século XX ocorre, no entanto, a afirmação do cinema como indústria do entretenimento, que passa a dominar o cinema de ficção e ocorrem consideráveis modificações em sua produção e distribuição.

Um importante fator para explicar as repercussões do cinema no mercado é o fato de ser possível tirar cópias dos filmes, o que amplia significativamente sua capacidade de divulgação. A partir da possibilidade de serem feitas cópias, o cinema passa a virar mercadoria. Esta mercadoria teria, no entanto, algumas características peculiares ao ser uma mercadoria abstrata. (BERNARDET, 1980).

Com o passar do tempo, ocorrem mudanças significativas e os produtores passam a alugar as cópias e receber porcentagens da exibição. Vai sendo delineado assim a indústria e o comércio cinematográfico que, segundo Bernadet (1980), possui três níveis: o produtor, o exibidor e o intermediário que seria o distribuidor, sendo importante ressaltar que não circula uma mercadoria concreta, mas os direitos sobre ela.

De acordo com o autor, existe uma tensão do produtor e do espectador no cinema, a necessidade de repetição e de inovação. “*Se, por um lado, este precisa de inovação para assegurar seu divertimento, por outro a repetição lhe confirma seus gostos, seus valores, lhe dá segurança, integra-o num sistema de valores.*” (BERNARD, 1980, p.40).

Essa “necessidade” de repetição pode ser compreendida pelo que Adorno (2002) denomina “Indústria Cultural”. A Indústria Cultural comercializa seus produtos nos grandes meios de propagação cultural como o cinema, o rádio e a TV, estes produtos perdem seu caráter artístico ao obedecerem à lógica do mercado e influenciando na massificação cultural. Essa indústria, além de influenciar nos gostos, também seria geradora de costumes e modos de ser, visaria um cidadão conformista e alienado ao oferecer uma pseudo-

²²⁰Pelo Dec. n° 3513/0, a cota definida foi de 28 dias / 1 sala / ano.

satisfação. É disseminada a ideia de que todos podem consumir produtos culturais, haveria assim uma mercadoria para todos.

O surgimento da Indústria Cultural se dá com a Industrialização, pois a partir desse momento acontecem modificações no modo de produção e nas formas de trabalho. Passa a ser possível a produção em massa através da crescente utilização de máquinas e na divisão do trabalho.

Com a sociedade capitalista liberal, fica nítida a oposição entre classes, acontece a retificação e a alienação do homem. Neste sentido, tudo passa a ser entendido como produto, inclusive o homem que é alienado não só de seu trabalho ao receber um salário inferior ao que produz, mas também de muitos outros fatores ao não possuir capacidade teórica reflexiva de criticar a si e a sociedade. Nesse contexto, a cultura deixa de se caracterizar como um instrumento de livre expressão e crítico, uma vez que é produzida em série para o progressivo consumo.

Prosseguindo e apontando outros aspectos, com relação ao ano de realização dos filmes, os dados demonstram que os professores tendem a assistir filmes mais novos. Dentre os filmes citados, apenas dois são da década de 1960, um é da década de 1980 e dez da década de 1990. Apesar da significativa preferência dos docentes por filmes recentes, 66,6% são de 2000 a 2008, já o número de filmes vistos no ano em que foi realizada a pesquisa, 2009, cai significativamente, apresentando um percentual de 12,69%. Isso pode ser compreendido pelo hábito dos professores em assistir filmes em casa, tendo como consequência uma frequência reduzida nos cinemas.

De acordo com os dados, a maioria dos professores (43%) segue recomendações de filmes eventualmente, 39% sempre seguem e 6% não seguem nunca.²²¹ Quem lhes fornece as melhores recomendações são os amigos (73%), revistas ou jornais (12%) e a TV(3%).

Considerações finais

A pesquisa proposta pretendeu compreender as relações estabelecidas entre os docentes e as produções cinematográficas. Para isso, foram analisados não só os filmes que os professores assistem, mas também a frequência e o local onde assistem, sendo considerados aspectos da vida pessoal e profissional dos docentes.

Percebemos que vários são os fatores influenciadores das práticas fílmicas destes sujeitos, fatores que perpassam a situação financeira, social, geográfica, familiar e profissional. Dentre os resultados alcançados percebemos que os professores em geral tem uma considerável “preferência” pelo lazer doméstico, tendo uma visível “preferência” por obras americanas. Percebemos ainda que os professores dedicam um tempo considerável de seu tempo livre para assistirem TV.

Ficou evidente na presente pesquisa que as “preferências” dos professores são uma construção de hábitos mediante as condições de existência que esses professores estão expostos. Neste sentido, eles não teriam um poder de escolha, seriam de certo modo reféns das condições de oferta das obras cinematográficas e das condições da profissão.

²²¹ 12% dos professores não responderam essa questão.

A investigação confirmou a predominância feminina na profissão docente. Também ficou evidente que no grupo pesquisado não tem muitos professores jovens, a maioria se encontra na faixa dos trinta anos, o que em parte pode ser compreendido pela pesquisa ter sido realizada com um grupo específico de professores que cursam pós-graduação.

Algumas constatações nos revelam que mais do que a renda, o que interfere na frequência com que os professores frequentam os cinemas é o tempo livre que estes profissionais dispõem. Pela pesquisa verificamos que grande parte dos docentes trabalham em dois turnos ou mais, essa excessiva jornada de trabalho interfere significativamente no tempo e na disposição destes professores se deslocarem para ver um filme. O deslocamento em si também é um importante fator, quando pensamos nas grandes distâncias que esses professores perpassam diariamente. Além disso, os espaços culturais como os cinemas, se localizarem em regiões específicas da cidade, no caso de Belo Horizonte na Zona Sul, o que dificulta o acesso a esses espaços.

A pesquisa aqui proposta contou com um número reduzido de professores, sendo importante pesquisas aprofundadas sobre estes importantes profissionais que correspondem a 6% dos empregos no Brasil, e que ocupam o terceiro lugar no ranking de subconjuntos de ocupações. (GATTI e BARRETO, 2009).

As considerações finais desse estudo suscitam o aprofundamento a ser feito em pesquisas posteriores que tracem o perfil do professor considerando suas práticas culturais. É extremamente necessário compreender aspectos da vida destes profissionais do ensino para formulação de políticas públicas que minimizem suas carências e dificuldades.

Referências bibliográficas:

ADORNO, T. W. A indústria Cultural e Sociedade, São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____ ; HORKHEIMER, Max. Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., segunda edição: 1986.

ALVES, Soraia. Em cartaz: Cidadão Sam. Disponível em: <http://pandora.jor.br/2010/09/16/tela-no-padrao-americano/> Acesso em 03/12/11.

BERNARDET, Jean Claude. O que é cinema. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

BOURDIEU, P. (org). Os Três estados do Capital Cultural. In: NOGUEIRA, M.A. & CATANI, A. (orgs.). Escritos da Educação. Petrópolis: Vozes: 71-79, 1998.

_____. A distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.

BRUZZO, Cristina. Cinema e educação: formando espectadores para um cinema diverso. Disponível em: <http://www.ufscar.br/rua/site/?p=4031>, acesso em 03/12/11.

CANCLINE, Garcia Nestor. Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995.

- CHAMOM, Magda. Trajetória de feminização do magistério e a (com) formação das identidades profissionais. In: REDESTRADO, Rio de Janeiro.2006.
- DA-RIN, Silvio. "Introdução" e "Do cinematógrafo ao Cinema".In: Espelho Partido.Tradição e transformação do documentário.RJ:EditoraAzouge, 2004.(15-44)
- DUARTE, Rosália. Cinema e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- ENGUITA, Mariano F.A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização.In:Teoria& Educação, 4, Pannomica Editora Ltda., 1991.
- FANFANI, Emilio Tenti.Lacondición docente:análisis de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay.-laed.-Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.
- FISCGER, Rosa Maria Bueno. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. Rev. Bras. Educ. vol.14 no. 40,Rio de Janeiro Jan./Apr. 2009.
- GATTI, Bernadete. Angelina. Estudos quantitativos em educação. Educação e Pesquisa, v.30, n.1, jan./abr. 2004, p.11-30.
- GATTI, Bernadete Angelina. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.294 p.
- GRUPO DE AVALIAÇÃO E MEDIDAS EDUCACIONAIS. Perfil das séries iniciais do ensino fundamental das escolas Estaduais de Minas Gerais. FAE-UFMG, 1998.
- GRUPO DE AVALIAÇÃO E MEDIDAS EDUCACIONAIS. Perfil dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das Escolas de Minas Gerais e a Relação com o Resultado dos alunos. Relatório Preliminar. FAE-UFMG, 2010.
- GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E TRABALHO DOCENTE. Dicionário de trabalho, profissão e condição docente. Organizadoras, OLIVEIRA, Danila Andrade. DUARTE, Adriana Maria Cancela. FRAGA, Livia Maria. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
- JUNIOR. José Maria G. de Almeida. A legislação e o cinema Brasileiro. Consultoria legislativa, Brasília, 2001.
- KERGOAT. Daniele. Divisão sexual do trabalho e relações de sexo. In: Trabalho e cidadania ativa para as mulheres: desafios para as Políticas Públicas / Marli Emílio (org.), Marilane Teixeira (org.), Miriam Nobre (org.), Tatau Godinho (org.). - São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2003.
- MATTA. João Paulo Rodrigues.Marcos Histórico-estruturais da indústria cinematográfica: hegemonia americana e convergência audiovisual. In: IV ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, Salvador, 2008.
- NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. M. IN: Bourdieu e a Educação. Belo Horizonte: Autentica 2004.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino-americano. Educação e Sociedade v.28 n.99 Campinas maio/ago. 2007.
- SANTOS, Jose Luiz dos. O que é cultura. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SANTOS, Luiz Cezar S. dos. A Tevê como meio de comunicação de massa de modelar crianças. *Movendo Idéias*, Belém, v. 5, n .8, p.62 - 66, dez. 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. *Da Condição docente: primeiras aproximações teóricas*. *Educ.Soc.* v.28 n. 99, Campinas maio/ago, 2007.

PREFERÊNCIAS FÍLMICAS DE PROFESSORES (UM GRUPO DE DOCENTES DO LASEB/2009)

Renata Nayara Ribeiro
Ariadia Ylana Ferreira

OBJETIVOS

O estudo pretendeu descrever e analisar as escolhas fílmicas de professores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte do estado brasileiro de Minas Gerais a fim de compreender o repertório fílmico que esses docentes estão expostos.

METODOLOGIA

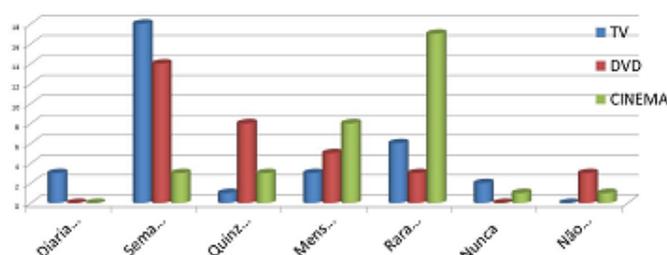
Para responder as indagações da pesquisa foi formulado e aplicado um questionário a trinta e três professores que atuam em escolas públicas do estado brasileiro de Minas Gerais, por meio do qual buscou-se traçar o perfil profissional e cultural dos professores, em especial suas relações com os filmes. Posteriormente os dados foram tabulados e analisados.

SUJEITOS NA TELA DESTA PESQUISA

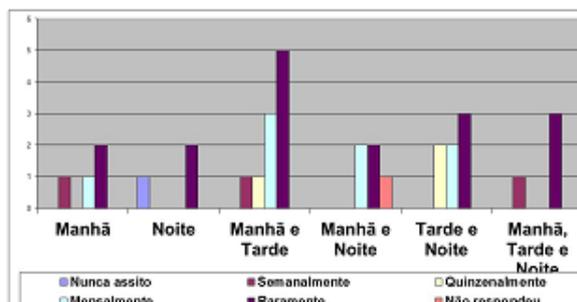
Horas diárias que os professores assistem TV:



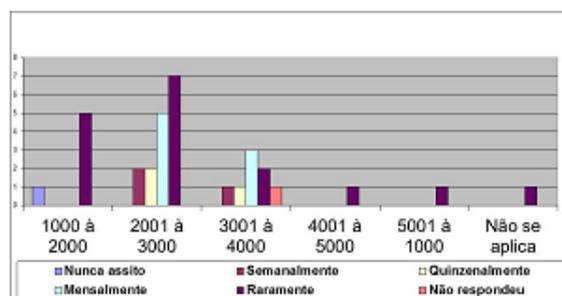
Frequência que os professores assistem filmes na TV, DVD ou Cinema:



Frequência com que os professores assistem filmes no cinema em relação ao turno que trabalham:



Frequência com que os professores assistem filmes no cinema em relação a renda pessoal mensal:



- De acordo com os dados, a maioria dos professores (43%) segue recomendações de filmes eventualmente, 39% sempre seguem e 6% não seguem nunca. Quem lhes fornece as melhores recomendações são os amigos (73%), revistas ou jornais (12%) e a TV (3%).
- Quando perguntados sobre o último filme visto, mais da metade dos filmes citados (57%) são produções Norte-Americanas, seguido de filmes brasileiros (16%), franceses (6,8%), Reino Unido (5,47%) e do Canadá (2,73%).

CONCLUSÕES

Ficou evidente na presente pesquisa que as "preferências" dos professores são uma construção de hábitos mediante as condições de existência que esses professores estão expostos. Neste sentido, eles não teriam exatamente um poder de escolha, seriam de certa forma reféns das condições de oferta das obras cinematográficas e das condições que perpassam a situação financeira, social, geográfica, familiar e profissional.

Pedagogos que atuam como técnicos em Assuntos Educacionais da UFRJ: Caminhos e Encruzilhadas dos Processos Identitários.

*As pessoas têm direito a ser iguais sempre
que a diferença as tornar inferiores; contudo,
têm também direito a ser diferentes sempre
que a igualdade colocar em risco suas
identidades.*

(Boaventura de Souza Santos)

Um pouco da história da UFRJ

No exercício de desenvolver o trabalho na instituição na qual estou como servidora, anunciando questões a serem focalizadas no presente pesquisa, preciso situá-la no tempo e, a partir do site da própria instituição, encontrei informações que me ajudam a conhecê-la um pouco melhor.

Cabe também considerar que os acontecimentos, juntamente com as pessoas, podem ser vividos pessoalmente ou por tabela; marcam determinadas coletividades, desta forma, são constantemente referenciados. As memórias, individual e coletiva, sempre se fazem em algum lugar que lhes imprime uma referência e as mudanças empreendidas nestes lugares sempre acarretam mudanças na percepção da realidade e de vidas que ficarão registradas. (OLIVEIRA; ORRICO,2009)

Certeau nos lembra que os lugares permitem e interditam as produções da história, tornando possíveis certas pesquisas em função de conjunturas e problemáticas comuns e , por outro lado, impossibilitando outras. As relações entre poderes definem o que será lembrado e o que deverá ser esquecido, a transformação e a naturalização do instituinte em instituído. (CERTEAU apud OLIVEIRA, 2002, p.77).

Jaques Le Goff (2003, p.471), em História e Memória nos remete a uma reflexão sobre a memória:

A memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens.

Considerando a memória, “na qual cresce a história”, vamos levantar lampejos da história da instituição na qual estamos trabalhando. A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foi criada no dia sete de setembro de 1920, com o nome de Universidade do Rio de Janeiro. Reorganizada em 1937, quando passou a se chamar Universidade do Brasil e tem a atual denominação desde 1965. Sua implantação não decorre, todavia, de um processo orgânico de discussão e de amadurecimento, que resultasse na organização de uma entidade à altura dos legítimos anseios da sociedade brasileira. Trata-se, pura e simplesmente, de um ato político e protocolar de justaposição de instituições de ensino superior já existentes: a Faculdade de Medicina, a Escola Politécnica e a Faculdade de Direito, sendo esta última resultante da união de duas outras escolas livres já existentes: a Faculdade de Medicina, a Escola Politécnica e a Faculdade de Direito,

sendo esta última resultante da união de duas outras escolas livres já existentes. Esse vício de origem define a trajetória posterior da Universidade, levando ao estabelecimento de uma cultura burocrática e cartorial, que contamina de maneira profunda sua existência e que, decorridas mais de oito décadas, ainda se constitui obstáculo a um desenvolvimento verdadeiramente republicano.

Decorridos dezessete anos de sua canhestra criação, em 1937, no alvorecer do Estado Novo, a Lei nº 452 define uma nova estrutura para a instituição que passa a então a se chamar Universidade do Brasil. Finalmente, estabelece ainda a lei como meta a criação de uma Cidade Universitária, cuja construção, no entanto, só tem início em 1949, e cuja inauguração só ocorre, de fato, em 1972.

A chegada de Getúlio Vargas ao poder em outubro de 1930, modifica substancialmente o panorama sóciopolítico e cultural do país, com seus traços de modernização, com a radicalização progressiva das posições políticas e com crescentes restrições às liberdades públicas fundamentais, processo esse que culmina com o auto golpe varguista que instala o Estado Novo.

Ressalta-se que os movimentos sociais da comunidade da UFRJ encaram a instituição como um organismo vivo permeado por demandas que se originam em seus diversos segmentos. Portanto, seus destinos estão visceralmente ligados às ações e necessidades de funcionários técnico-administrativos, estudantes e docentes, os quais, sem prejuízos de suas especificidades, apontam agendas definidas para o debate e o desenvolvimento da instituição..²²²

Panorama do Curso de Pedagogia no Brasil

Considerando que o foco do trabalho incide sobre os pedagogos que atuam como Técnicos em Assuntos Educacionais é fundamental destacar alguns aspectos sobre o curso de Pedagogia. Para encetar esse panorama, os conceitos de Educação e Pedagogia se fazem presentes. A educação é uma prática social humana, ou seja, característica dos seres humanos, e realizada por todo e qualquer cidadão, em todas as instituições sociais. A pedagogia é um campo de conhecimento específico da práxis educativa que ocorre na sociedade. (PIMENTA, 2004)

Para Bissoli (1999) cada vez mais presente na dinâmica das práticas sociais, a educação caracteriza-se por sua vasta amplitude, compreendendo extensa variedade de processos, sejam eles do âmbito da educação formal ou informal, intencional ou não intencional. Consequentemente, são muitas as categorias profissionais já envolvidas e as que, cada vez mais, tendem a se envolver nas várias tarefas aí existentes.

Por serem muitos os fatores que interferem e se inter-relacionam nas diferentes situações educativas, elas assumem a condição de fenômenos multi-facetados. Em decorrência, são também diversificados os campos de estudos que se aplicam à investigação desse imenso universo educacional. Daí o desenvolvimento das denominadas ciências da educação, que, quanto mais possam se debruçar, intencionalmente, ao estudo de facetas que compõem o fenômeno educativo, mais ampliarão seu reconhecimento enquanto suporte indispensável aos estudos e pesquisas educacionais em geral. Porém, o grande impasse sempre foi o de como posicionar a pedagogia em relação a elas.(BISSOLI,1999)

No caso do curso de pedagogia, os reflexos dos impasses quanto ao seu estatuto teórico têm se feito sentir em sua história de mais de oitenta anos. As sempre presentes discussões a respeito de suas funções e os

²²² Texto retirado do site oficial da UFRJ no endereço: http://www.ufrj.br/pr/conteudo_pr.php?sigla=HISTORIA

contínuos conflitos no que se refere a sua organização curricular resultaram no que se convencionou denominar como a sua questão de identidade.

No Brasil, o Curso de Pedagogia ainda é recente, pois possui menos de um século. Sua criação, considerando o Decreto Lei nº 1.190/1939, revela que o curso nasce sob o signo de uma certa indefinição. Nesse decreto, instituiu o chamado “padrão federal” de formação de professores que, desde o seu início, demonstrou incongruente com as finalidades pré estabelecidas, já que a legislação determinava que seriam, nesse curso, formados os profissionais destinados a preencher os quadros técnicos do Ministério da Educação (Art.51).

Desde a criação do curso de pedagogia havia debates sobre a manutenção ou não do curso e sobre seu conteúdo, quando instituído pelo Decreto-lei nº 1.190/39

[...] o curso de pedagogia já apresentava aquele que seria seu problema fundamental: o da identificação do profissional a ser formado como bacharel. [...] A não ser para a ocupação dos cargos de técnicos de educação no Ministério da Educação, o diploma de bacharel em pedagogia não era uma exigência do mercado, e, mesmo ao licenciado em pedagogia, a situação do mercado não se encontrava claramente definida. (SILVA, 2006, p.50).

Com o parecer nº 251/1962, o conselheiro Valnir Chagas descarta a idéia de extinguir o curso e indica o profissional a ser formado por ele: o técnico de educação. Em 1969, era sanada uma questão: a da identidade, com o outro parecer do mesmo conselheiro, de nº 252. O curso passava a formar licenciados em pedagogia, visando à formação de professores do ensino normal e os especialistas. Mas, por outro lado, provocou uma inversão:

Se a partir de 1962 o pedagogo era identificado como um profissional que personificava a redução da educação à sua dimensão técnica – o técnico de educação – o currículo previsto para formá-lo era de cunho predominantemente generalista. Em 1969 consegue-se recuperar a educação em seu sentido integral na figura do especialista em educação, porém, sua formação nessa direção fica inviabilizada pelo caráter fragmentado da organização curricular proposta. (SILVA, op. cit., p.54).

O curso foi assim organizado em habilitações e separou a docência da formação do especialista, trazendo a centralidade de uma abordagem tecnicista. Nos anos de 1980, a abertura democrática da sociedade brasileira favoreceu a organização dos educadores como sujeitos históricos, fazendo aflorar movimentos pela reformulação dos cursos de Pedagogia de forma a garantir a formação superior dos professores, bem como “a formação do professor e do especialista no professor” (ANFOPE, 2000). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional indicou a elevação da formação superior de professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental e, em 2006, foram instituídas as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, assegurando uma formação generalista, bem como a articulação entre docência e gestão educacional. (BRAGANÇA, 2012)

Hoje percebe-se que há uma dimensão dos saberes próprios ao pedagogo e da profissão que diz respeito ao campo específico da pedagogia e da gestão pedagógica propriamente dita. São os saberes que caracterizam e fundamentam os processos de ensino-aprendizagem, suas teorias, as determinações legais necessárias ao exercício da docência, e particularmente o conjunto de saberes necessários à gestão educacional entendida como a organização do trabalho em termos de planejamento, coordenação,

acompanhamento e avaliação nos sistemas de ensino e em processos educativos escolares e não escolares, bem como o estudo e a formulação de políticas públicas na área da educação.

Os Técnicos em Assuntos Educacionais na UFRJ

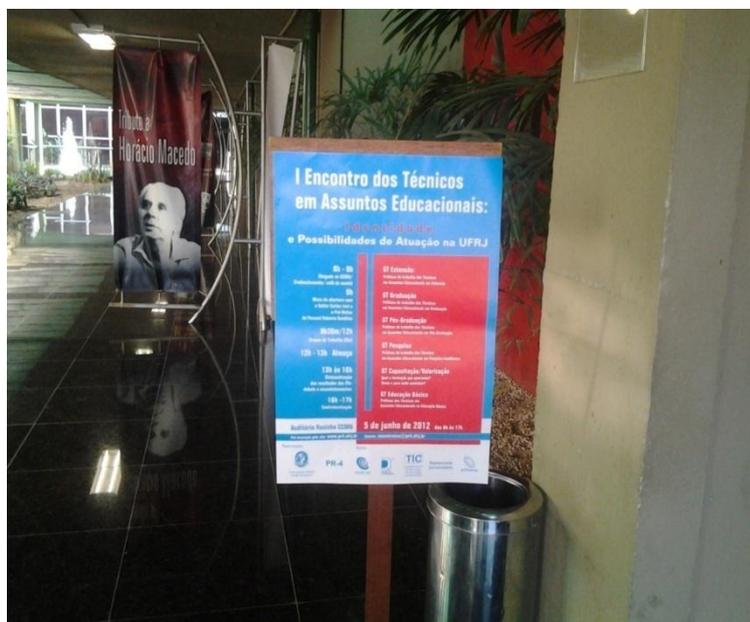
Esse breve panorama vem iniciar as reflexões desse estudo que possui como norte a identidade do pedagogo Técnico em Assuntos Educacionais (TAEs) da UFRJ. Essas questões foram levantadas por esses técnicos, após iniciarem a vida profissional nessa referida instituição. De 2008 à 2011 foram chamados para tomar posse após dois grandes concursos, no cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, Licenciados em Pedagogia e outras Licenciaturas. As atribuições do cargo estavam explícitas no edital de 2009, com o seguinte texto:

TÉCNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS ATRIBUIÇÕES:

Planejar, supervisionar, analisar e reformular o processo de ensino e aprendizagem traçando metas, estabelecendo normas, orientando e supervisionando o cumprimento dos mesmos e criando ou modificando processos educativos de estreita articulação com os demais componentes do sistema educacional para proporcionar educação integral dos alunos; Elaborar projetos de extensão; Realizar trabalhos estatísticos e específicos; Elaborar apostilas; Orientar pesquisas acadêmicas; Executar outras atividades de mesma natureza e mesmo nível de dificuldade. (Edital UFRJ, 2009)

Percebe-se que essas atribuições são claras e dentro do espaço da Universidade esses novos servidores podem atuar no tripé da universidade que são: Ensino, Pesquisa e Extensão. Porém, alguns perceberam que, na prática diária, não estavam claras essas atribuições para suas chefias, colegas e até mesmo para a referida instituição. Esse fato gerou insatisfação e um grupo resolveu dialogar com a Pró-Reitoria de Pessoal e pedir o apoio para o 1º Encontro dos Técnicos em Assuntos Educacionais da UFRJ com o objetivo de fazer um grande encontro para que pudéssemos refletir, questionar, clarificar e socializar as questões positivas e negativas, oriundas desse cargo dentro da instituição supracitada. Esse encontro aconteceu no dia cinco de junho de dois mil e doze, na própria instituição. O encontro aconteceu no auditório Horácio Macedo, no Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza (CCMN).

Foto da entrada do Evento (Arquivo pessoal- 05/06/2012)



No dia 05 de junho de 2012 , iniciou-se o encontro dos Técnicos em Assuntos Educacionais com a fala do Pró-Reitor de Pessoal que fez um breve histórico da falta de concursos nas instituições Federais na década de 1990, nos governos Collor (1990-1992) e Fernando Henrique(1995-2002), e destacou que somente a partir de 2003, no governo Lula, o Ministério da Educação assumiu o compromisso de promover concursos. Ele avaliou esse cenário dizendo: “De repente, a universidade se viu com uma oferta regular de concursos. As demandas foram de técnicos em Assuntos Educacionais, assistentes em administração e técnicos de laboratórios. Talvez sem a clareza do que significaria a entrada destes novos servidores”.

O objetivo maior desse encontro foi promover o diálogo entre os servidores TAEs, refletir sobre as possibilidades de atuação e produzir um documento final, com base nas discussões dos grupos de trabalho, a ser encaminhado à Pró-Reitoria de Pessoal (PR-4) para que, se encampado, pudesse ser institucionalizado como política de pessoal.

Após a fala dos componentes da mesa, houve o segundo momento em que os servidores participantes do evento se dividiram em grupos para dialogar sobre o papel, suas ações, seus anseios e todos os pontos ligados aos TAEs dentro de seu ambiente de trabalho. Os grupos de trabalho se dividiram nos temas: Graduação, Pós-Graduação, Extensão, Pesquisa , Educação Básica, Capacitação e Valorização. Nestes grupos foram relatados problemas bem similares principalmente no que se refere à identidade dos TAEs e os participantes buscaram questões refletiram e deram contribuições. Ao final,sistematizaram suas discussões para à apresentação. Esse terceiro momento foi de grande valia, pois cada GT propôs possibilidades e caminhos para que juntos pudéssemos construir uma identidade profissional e ações para que as outras pessoas, servidores, possam saber nossas atribuições e espaço.

Percebemos em algumas propostas dos grupos de trabalho, que o fazer desse profissional, sua identidade dentro dessa instituição de ensino possui grande relevância. O termo identidade tem origem latina (*iden*) que significa igualdade e continuidade . É possível perceber que alguns autores concordam sobre a definição do termo identidade e com relação ao processo de construção da mesma. Segundo Mogone (2001, p.19), para autores como Goffman, Berger & Luckmann, Kaufmann, Dubar e Ciampa, a:

[...] identidade se caracteriza como um processo de mudança e alteridade, onde os papéis sociais assumidos vão sendo tecidos de acordo com os contextos sociais, podem ser negociados entre atores envolvidos no processo de identificação, mas não são, de forma nenhuma, uma característica estática ou acabada.

Estes autores afirmam que a aquisição da identidade se configura em um processo inacabado e contínuo que sofre mudanças através dos tempos. E percebemos nesse encontro que esses profissionais estão buscando respostas e possuem estratégias para sobreviver, dentro do que constitui seu cargo, em seus ambientes de trabalho.

Caminhando nesse pensamento, verificamos que os Técnicos em Assuntos Educacionais da UFRJ, estão buscando a construção de sua identidade na medida que começam a discutir e percebem que a identidade pessoal e a identidade construída coletivamente são essenciais para definir a identidade profissional, Pimenta (1997, p.7) define que a identidade profissional:

[...] se constrói a partir da significação social da profissão [...] constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser

professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos, e em outros agrupamentos.

Foto do Evento (Arquivo pessoal- 05/06/2012)



A partir desse encontro pude perceber que a maioria foi surpreendida com as funções que começaram a exercer, a despeito da distinção colocada no edital de seleção. Assim, começo a delinear as questões do presente projeto de pesquisa, tematizando os processos identitários dos Técnicos em Assuntos Educacionais, Pedagogos, que como mostra o quadro a seguir, são o maior número dentre as outras licenciaturas. Foram cento e noventa e um inscritos e participaram do evento mais de 80% desse quantitativo. A partir da inscrição online, fiz uma tabela com a formação de cada inscrito e a resposta ao questionamento quanto ao desempenho ou não de suas funções de acordo com o edital.

Quadro construído a partir das inscrições online, para o evento dos Técnicos em Assuntos Educacionais da UFRJ

FORMAÇÃO	QUANTIDADE	Desempenha função de acordo com o edital? SIM	Desempenha função de acordo com o edital? Não
PEDAGOGIA	105	44	61
LETRAS	27	11	16
HISTÓRIA	14	07	07
PSICOLOGIA	08	05	03
EDUCAÇÃO FÍSICA	06	02	04
CIÊNCIAS SOCIAIS	08	03	05
GEOGRAFIA	05	03	02
MATEMÁTICA	04	01	03

CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	03	0	03
QUÍMICA	03	02	01
FILOSOFIA	01	02	01
ECONOMIA DOMESTICA	01	0	0 1
ARQUIVOLOGIA	01	01	0
FÍSICA	01	01	0
CIÊNCIAS AGRÍCOLAS	01	01	0
INFORMÁTICA	01	0	01
TOTAL	191	83	108

No evento, os servidores participantes se dividiram em grupos para dialogar sobre o papel, as ações, os anseios e todos os pontos ligados aos TAEs dentro de seu ambiente de trabalho.

Assim como a maioria dos colegas presentes, tenho formação em Pedagogia e vivencio, no atual momento, a intensidade das tensões entre as expectativas de atuação profissional na função de Técnica em Assuntos Educacionais e as tramas que envolvem o cotidiano. Tomo, assim, como foco da presente pesquisa estudar as tramas que envolvem os processos identitários dos Pedagogos, as táticas construídas na resignificação de seus fazeres profissionais e as contribuições da formação acadêmica para que atuem nesses espaços.

Referencial Teórico: jogo das identidades

Quase todo mundo fala agora sobre “identidade”. A identidade só se torna um problema quando está em crise, quando algo que se supõe ser fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza. (MERCER, 1990, p.4 apud HALL, 2001, p.43_)

Hoje fala-se muito sobre identidade e crise de identidade. São conceitos bastante utilizados nos dias atuais e parecem ser vistos por sociólogos e teóricos como características das sociedades contemporâneas ou da pós-modernidade. Percebemos que identidade como categoria teórica é conceito chave e imprescindível na compreensão das questões propostas no presente trabalho, Hall (2001) ao responder à questão “quem precisa de identidade?” alerta para as vicissitudes dessa categoria, elucidando que nas ciências sociais a questão da identidade é imprecisa e sua conceituação sujeito a críticas, mas central e necessária na contemporaneidade. Logo, o valor da análise da categoria identidade consiste no fato dele permitir compreender o processo pelo qual o grupo de TAEs se reconhece como si - mesmo, conforme vai analisando as estratégias identitárias que os constituem. Assim, entendemos que a identidade não é fixa e permanente e, portanto, não pode ser estudada como se fosse estável e unificada, e sim, como um processo e, como tal, está em contínua transformação. Hall (1999, p.13) salienta o movimento de transformação que constitui as identidades quando afirma:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente.

Segundo Hall (1999), em seu livro “A identidade em questão”, um tipo diferente de mudança estrutural interferiu na transformação as sociedades modernas no final do século XX. Esse movimento está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade o que, no passado, nos tinham fornecido como sólidas localizações enquanto indivíduos sociais, hoje apresentam-se em tensão. Segundo o mesmo autor, no livro “A identidade cultural na pós-modernidade” (2002), na sociedade Moderna, a mudança do sujeito moderno para o sujeito contemporâneo são constantes e rápidas. Ele argumenta sobre as situações concretas e do que está em jogo nas definições de identidade e mudança. Nessa leitura, ele fala “jogando o jogo das identidades” e essa frase me fez refletir o “jogo das identidades” que verificamos com os TAEs e a instituição na qual estamos pesquisando. São muitas as contradições quando coloca-os para desempenhar, por exemplo, suas funções na Escola de Educação Infantil em sala de aula, regendo turma, quando o cargo não é de docência, pois esses possuem toda uma estrutura de carreira diferenciada das dos TAEs. O jogo de identidades está na relação do ser TAEs e ser docente. Nesse jogo, sujeitos e identidades não estão seguindo em paralelo, há conflitos, pois essa identidade está fragmentada pelo jogo que é posto.

Segundo Hall(2001), é possível distinguir três configurações diferentes de identidade com base na crise que ele discute: sujeitos do Iluminismo, sociológico e pós-moderno..

Essas relações supracitadas das concepções de identidade que Hall (2011) nos apresenta indica que a identidade é algo que se forma ao longo do tempo e não algo inato, que está posto desde o nascimento. A identidade, assim, permanece sempre incompleta, está sempre “sendo formada”.

Segundo Silva (2000) a análise da identidade e da diferença traz contribuições para a compreensão de questões que envolvem relações de poder. Na realidade, o

conceito de performatividade desloca a ênfase na identidade como descrição, como aquilo que é – uma ênfase que é, de certa forma, mantida pelo conceito de representação - para a idéia de tornar-se, para uma concepção da identidade como movimento e transformação. (SILVA, 2000, p.92)

O conceito de Performatividade iniciou-se com J. A. Austin (1988) quando coloca que a linguagem não só possui proposições simples de constatação ou descrição, ela possui outra categoria, que segundo o autor “são aquelas proposições que não se limitam a descrever um estado de coisas, mas que fazem com que alguma coisa aconteça”, fazendo com que algo se efetive. Logo, Austin chama de “performativas” essas proposições. No sentido ampliado, quando sua efetiva enunciação pode acabar produzindo o fato. A teórica Judith Butler analisa a produção de identidade como uma questão de performatividade, afirmando que

em geral, ao dizer algo sobre certas características identitárias de algum grupo cultural, achamos que estamos simplesmente descrevendo uma situação existente, um fato do mundo social. O que esquecemos é que aquilo que dizemos faz parte de uma rede mais ampla de atos lingüísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar a identidade que supostamente apenas estamos descrevendo.

A partir desse conceito reflito sobre a questão dos Técnicos em Assuntos Educacionais, quando existe a mesma *repetibilidade* da insatisfação com suas atribuições, da falta de reconhecimento, e outros, criando-se a possibilidade de constatar e instaurar identidades que não representem a reprodução das relações de poder existentes.

Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um "sentido de si" estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento - descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos - constitui uma "crise de identidade" para o indivíduo. Como observa o crítico cultural Mercer (1990, p.43): "a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente ". E ,nesse sentido, reflito sobre o duplo deslocamento dos Técnicos em Assuntos Educacionais quando tensionam e possuem um sentimento de perda de si mesmo, do seu lugar na instituição referida.

Quanto ao conceito de identidade e com relação ao processo de construção da mesma, segundo Mogone (2001, p.19), para autores como Goffman, Berger e Luckmann, Kaufmann, Dubar e Ciampa, a

[...] identidade se caracteriza como um processo de mudança e alteridade, onde os papéis sociais assumidos vão sendo tecidos de acordo com os contextos sociais, podem ser negociados entre os atores envolvidos no processo de identificação, mas não são, de forma nenhuma, uma característica estática ou acabada.

Para Vieira (1999, p. 40), a identidade é um processo complexo e dialético, é uma (re)construção permanente, flexível e dinâmica, é uma "constante reestruturação –constante metamorfose- para um novo todo". Um todo formado a partir das interações estabelecidas pelas partes.

Assim, segundo Vieira, a construção de identidade consiste em dar um significado consistente e coerente à própria existência, integrando as suas experienciais passadas e presentes, com o fim de dar um sentido ao futuro. Trata-se de uma incessante definição de si próprio. (VIEIRA, 2009)

Segundo Vianna (1999), Claude Dubar é um dos autores que não desconsidera o fato de que a construção da **identidade coletiva** inclui, também, trajetórias individuais, ou seja, existe uma correlação entre os dois campos, sendo a identidade social construída pela história dos indivíduos (VIANNA, 1999).

A partir do 1º Encontro dos TAEs, no grupo de trabalho que participei, observei os relatos desse grupo de servidores com esse cargo, de como jogaram e traçaram trajetórias nos espaços onde se movimentavam para poder trabalhar dentro das suas atribuições e ter espaço de produção. Esse fato me remeteu à Certeau (2012, p.93) que faz uma distinção entre estratégias e táticas. Ele chama de estratégia "...o cálculo (ou a manipulação) das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças" . E chama de tática "a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como organiza a lei de uma força estranha". Tática é, portanto, movimento, ela aproveita as ocasiões, não possui lugar e isso permite mobilidade para captar as possibilidades oferecidas por um instante. Ela é determinada pela ausência de poder, assim como a estratégia é organizada pelo

postulado de um poder. Pensando nos TAEs, queremos estudar essas e estratégias postas por eles em seu cotidiano de trabalho.

6. A Narrativa como caminho da pesquisa

A opção pela pesquisa do tipo qualitativo decorre da própria natureza do estudo que aqui se propõe. As razões desta escolha encontram justificativa nas ideias de alguns autores, como por exemplo, Bogdan e Biklen (1994). Eles asseveram que a pesquisa qualitativa se caracteriza pelo uso de diversas estratégias de investigação, em que a riqueza dos dados observados, registrados e analisados deve possibilitar apreender o fenômeno em toda a sua dimensão. A pesquisa qualitativa em Educação recorre às contribuições dos procedimentos da Antropologia e da Sociologia. Por meio delas, como afirmam os autores supracitados (1994, p. 16) “[...] o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa”.

- São as minhas memórias, dona Benta.

- Que memórias, Emília?

- As memórias que o Visconde começou e eu estou concluindo. Neste momento estou contando o que se passou comigo em Hollywood, com a Shirley Temple, o anjinho e o sabugo. É um ensaio de uma fita para a Paramount.

- Emília ! Exclamou dona Benta . Você quer nos tapear. Em memórias a gente só conta a verdade , o que houve, o que se passou. Você nunca esteve em Hollywood, nem conhece a Shirley. Como então se põe a inventar tudo isso?

- Minhas memórias, explicou Emília, são diferentes de todas as outras. Eu conto o que houve e o que deveria haver...

(Monteiro Lobato)

Inspirada na fala da Emília de Monteiro Lobato sobre as suas memórias, que ela conta muito espertamente, e também sobre o que significa as memórias, iniciamos este texto provocando indagações: por que é importante, na pesquisa educacional, trabalhar com narrativas pessoais, profissionais, formativas? O que o narrador guarda na memória que possa favorecer a compreensão de trajetórias formativas e de sua própria formação?

Podemos, a partir da fala da Emília, fazer referência à memória, que pode ser vista como um conceito que veio da antiga psicologia filosófica, que se expandiu e atualmente é um grande conceito das ciências da cognição, da informática e das neurociências. Connerton (apud SÁ, 1993, p. 26) conceitua o termo, memórias pessoais, como “ aqueles atos de recordação que tomam como objeto a história de vida de cada um ..., que se localizam num passado pessoal e a ele se referem”. Na citação de Monteiro Lobato, Emília é questionada por D. Benta, pois ela conta suas memórias do seu jeito e no trecho que fala: “Minhas

memórias, explicou Emília, são diferentes de todas as outras. Eu conto o que houve e o que deveria haver...”. Sá (2006,p.292) nos explica que :

As memórias pessoais não são concebidas como tendo uma origem e um funcionamento estritamente individuais, mas sim como resultado de um processo de construção social. São assim as memoriais sociais, embora o lócus desse processo construtivo seja a pessoa, pois é ao passado dela que estão continuamente referidas as lembranças, mesmo que envolvam também fatos sociais, culturais ou históricos de que ela tenha participado, testemunhando ou simplesmente ouvido falar.

Na verdade, inicio com estas reflexões para dar um norte e tratar sobre a narrativa na pesquisa em educação na sua condição de vertente metodológica que, em grande parte, tem dado suporte a pesquisas qualitativas que investigam o campo da formação de professores, sejam as trajetórias de formação inicial e continuada; nos processos de desenvolvimento profissional e outros. O presente trabalho de investigação tem como nortes os processos identitários dos TAEs, pedagogos e que contribuições a formação acadêmica desenvolve para que esses profissionais atuem em outros espaços educacionais e, a partir dessas questões trabalhar com as narrativas das histórias de vida dando movimento a dimensão formadora. Pineau (apud CARVALHO, 2011, p.91) reconhece a história de vida como método de investigação-ação, e como meio de investigação que possibilita a reflexão e a auto-formação do sujeito implicado nas narrativas. A narrativa configura-se numa experiência singular de reflexão sobre as experiências, sobre a história de vida, reconstruindo suas tramas e produzindo saberes através da reflexão do vivido e do experienciado. Segundo Larrosa (2002,p.24):

a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

E nesses encontros, desencontros, sentimentos, a narrativa vai tomando forma nas experiências contadas, ditas, faladas, comunicadas e tantas outras formas, pelos sujeitos que estão em formação ou transformação. Portanto, esse sujeito da experiência se abre às possibilidades da sua autotransformação. Bragança encontra na reflexão uma importante síntese da questão do que é experiência instituinte no seguinte texto:

A experiência instituinte se afirma como uma experiência comum, partilhada por um grupo, contrapondo-se desta forma a vivência pontual e fragmentada do sujeito isolado de seus pares.. (BRAGANÇA, 2003).

Bragança (2008) confirma que na área teórico-metodológico de estudos e pesquisas no contexto educacional, a pesquisa narrativa possibilita o diálogo interdisciplinar “ [...] pois é no cruzamento de diferentes aportes que a metodologia e as possibilidades de análise e interpretação colocam-se de forma mais rica”. É através das narrativas que é possível nos aproximarmos do que pensam os professores sobre a profissão, condições de exercício do trabalho, sobre os sentimentos de pertença enfim, sobre suas vidas.

Segundo Josso (2009), as narrativas possuem uma função social e envolvem um ser pensante, que ao narrar não fragmenta sua história, suas trajetórias ou sua identidade. As narrativas de identidade retratam

uma pessoa ou profissional que é, ao mesmo tempo, singular/plural, pois integra dimensões psicológicas, social, cultural, política e econômica.

Partindo da idéia de que a pesquisa autobiográfica de aspecto narrativo, não cabem mais as metáforas tradicionais que a tinham como 'arquivos pessoais ou depósitos' posicionando-se, atualmente, mediante uma "[...] visão processual, construtivista e discursiva dos processos de lembrança e de esquecimento", como bem reconhecem Brandão e Germano (apud CARVALHO, 2011, p.88).

Percebemos que com muita frequência tem-se utilizado as narrativas, tanto em situações de pesquisas como em situações de ensino, projetando observar, apreender os processos vividos pelos narradores. Logo, será através das narrativas que vamos conhecer o que pensam os pedagogos sobre sua profissão, sobre as condições de exercício do trabalho como TAE, sobre os sentimentos de pertença a uma categoria profissional e sobre a dinâmica da identidade profissional. Segundo Josso (2009), as narrativas possuem uma função social e envolvem um ser pensante, que ao narrar não fragmenta sua história, suas trajetórias ou sua identidade. As narrativas de identidade retratam uma pessoa ou profissional que é, ao mesmo tempo, singular/plural, pois integra dimensões psicológicas, social, cultural, política e econômica.

A narrativa expressa-se com um leque de significados e é reconhecida como meio de intervenção social, educacional, cultural que colabora na construção de uma educação e de uma vida por nós perspectivada. A pesquisa narrativa é desafiadora, pois trabalhamos com as potencialidades escritas, formativas e reflexivas. Assim, começo a delinear as questões do trabalho de pesquisa tematizando os processos identitários dos Técnicos em Assuntos Educacionais, analisando as tramas que envolvem os processos identitários dos pedagogos que atuam na UFRJ como Técnicos em Assuntos Educacionais, por meio da análise dos encontros, da aplicação de questionários para todos os Técnicos em Assuntos Educacionais da referida instituição e entrevistas narrativas com foco na história da formação, com cinco servidores pedagogos TAEs. Pretendemos entrevistar uma TAE aposentada e os outros servidores com tempo de serviço de dez anos de trabalho nesse cargo, com cinco anos, com três anos e para finalizar com um ano.

Este estudo encontra-se em desenvolvimento e venho a esse II Encontro buscar subsídios para esse meu trabalho que possui como eixo a Formação de Professor.

Referências:

ALVES, Nilda. Trajetórias e redes na formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr, n.19, 2002, p.20-28.

BRAGANÇA, Inês F. S. A produção do saber na escola: possibilidades emancipatórias da narração na formação permanente do educador. Contexto & Educação, v.13, p.97-124, 1998.

_____. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: SOUZA, Elizeu Clementino; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Org.). Histórias de vida e formação de professores. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2008.

_____. Histórias de vida e formação de professores/as: diálogos entre Brasil e Portugal. Évora, Portugal, Tese de Doutorado, 2009

- _____. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto) biográfica. Educação, Porto Alegre, v.34, n2, p.157-164, maio/ago.2011.
- BISSOLLI, Carmem da Silva. Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade. Campinas: Autores Associados, 1999. (Polêmicas do nosso tempo).
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.
- CARVALHO, Maria Vilani(org) Identidade: questões contextuais e teórico-metodológicas. Curitiba: CRV, 2011.
- CERTAU, Michel de. A invenção do cotidiano:1.Artes de fazer, RJ:Vozes,2012
- _____. A escrita da História. Rio de Janeiro:Forense Universitária, 2002.
- DUBAR, Claude. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- GARCIA, Alexandra. SENTIR FAZER PENSAR: Nilda Alves e a formação de professoras e professores. Revistateias&page.v.13, n.29, 2012. N.ESPECIAL
- HALL, Stuart. Identidade Cultural na pós-modernidade. 3.ed. Rio de Janeiro:DP&A,1999
- JOSSO, MARIE- Christine.Experiências de vida e formação.Natal:EDUFRN;São Paulo: Paulus, 2010.
- LE GOFF, Jaques. História e memória. Campinas: Unicamp,2006
- MOGONE, J. A. De alunas a professoras: analisando o processo da construção inicial da docência. 2001. 155 f. Dissertação (Mestrado em educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre hetero e a conformação.IN: NÓVOA, Antonio;FINGER, Mathias (org). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Educação Saúde,1998.p.65-77.
- SÁ, Pereira, Celso. Sobre o campo de estudo da memória social: Uma perspectiva psicossocial.(PP.290-295) Rio de Janeiro, RJ: Editora do Museu da República, 2006. Retirado em 15 de Março,2013 de: www.scielo.br/prc
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) Hall Stuart, Woodward Kathryn. Identidades e Diferenças: a perspectiva dos estudos culturais, Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- THOMSON, A. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. In: PERELMUTTER, D. & ANTONACCI, M. A. (org.). Ética e História Oral. Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História da PUC-SP. São Paulo. n. 15, abr. p. 51-84, 1997.
- VIANNA, Claudia. Os nós dos “nós”: crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.
- VIEIRA, Ricardo. Identidades pessoais. Lisboa, Ed. Colibri, 2009

Daniela Marques Alexandrino²²³

Resumo

Em resposta ao Edital nº 011/2012 PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da CAPES vinculado ao projeto institucional Microrrede Ensino-Aprendizagem-Formação: ressignificando a formação inicial/ continuada de estudantes de licenciatura e professores da educação básica, o subprojeto “Educação do Campo: novas perspectivas e estratégias de ensino” da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus Itapetinga é uma iniciativa à abertura de espaço para atividades relacionadas à capacitação dos futuros professores, discentes do curso de Pedagogia, por meio da formação inicial. Este projeto revela-se de grande importância tanto para a formação dos acadêmicos inseridos do curso de Pedagogia, pois a prática da docência é imprescindível para a qualificação profissional do futuro professor, quanto por parte da coordenação e supervisão, propiciando a reflexão sobre a prática do professor atuante na docência. A Educação do Campo é uma modalidade de ensino de extrema importância e que precisa ser desenvolvida de forma contextualizada, interdisciplinar para que seja garantida o respeito aos aspectos culturais e sociais das comunidades onde as escolas estão inseridas, visando uma formação teórica pautada nos estudos sobre formação docente, de gestores, da didática e das políticas públicas para a educação. O presente trabalho visa relatar a experiência do PIBID/UESB/Educação do Campo que diferentemente de um estágio supervisionado, onde muitas vezes o licenciando é um mero repetidor de práticas adotadas pelos docentes em sala de aula, visa inserir no ambiente escolar permitindo além de sua capacitação, contribuir de maneira significativa para a sua formação inicial, além da possibilidade de ofertar um ensino qualificado nas escolas do campo. O grande desafio como coordenadora deste subprojeto, foi atuar na Educação do Campo, para isso precisei “me (trans)formar para formar”, pois sou Licenciada em Química tendo que coordenar uma equipe de licenciandos em Pedagogia. E ainda, estando à frente de escolas rurais de Itapetinga, onde o cenário que temos são classes multisseriadas, ou seja, numa única sala de aula funcionam com alunos de várias séries (do 1º ao 5º ano) e também atendem no período noturno na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA, o público varia em idade, comunidades, nível de conhecimento, sendo assim, bastante diversificada.

Introdução

A inserção da Educação do Campo na agenda política e na política educacional pode ser indicada a partir da LDB 9394/96, ao afirmar, em seu artigo 28,

“os sistemas de ensino devem promover as adaptações necessárias para que a educação básica seja ofertada adequadamente, indicando a possibilidade de definirmos o currículo, a organização da escola, o calendário

²²³ Mestre em Química: Química Analítica pela UESB. Professora Assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – campus Itapetinga. Coordenadora do PIBID – Subprojeto de Educação do Campo e do Projeto Institucional do Prodocência-UESB. Membro do Grupo de Pesquisa em Didática das Ciências Experimentais e da Matemática - GDICEM e Grupo de Pesquisa do Processo de Ensino-Aprendizagem de Ciências – PEAC. E-mail: dmaqmc@gmail.com. Agência Financiadora: CAPES.

escolar e metodologias considerando as necessidades dos estudantes face às especificidades do ciclo agrícola, das condições climáticas; e do trabalho no campo” (BRASIL, 1996 apud. SOUZA, 2008).

Em conformidade com a LDBEN, foram aprovadas pela Resolução CNE/ CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” que oportunizam [...] a elaboração de políticas públicas que afirmem a diversidade cultural, política, econômica, de gênero, geração e etnia presente no campo[...] (BRASIL, 2002).

Para Hage (2011), ambas constituem-se num conjunto de princípios e procedimentos que visam legitimar a identidade própria das escolas do campo, que deve ser definida numa vinculação estreita com sua realidade existencial, referenciando-se na temporalidade e saberes próprios dos povos do campo, em sua memória coletiva, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais.

Com objetivo de dialogar com as legislações vigentes e em resposta ao Edital nº 011/2012 PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da CAPES, o subprojeto “Educação do Campo: novas perspectivas e estratégias de ensino” é uma iniciativa à abertura de espaço para atividades relacionadas à articulação integrada da educação superior através do projeto institucional “Microrrede Ensino-Aprendizagem-Formação: ressignificando a formação inicial/continuada de estudantes de licenciatura e professores da educação básica” da UESB com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial dos licenciandos do curso de Pedagogia.

O presente trabalho relata a experiência do PIBID/UESB/Educação do Campo que, diferentemente de um estágio supervisionado, no qual o licenciando muitas vezes é mero repetidor de práticas adotadas pelos docentes em sala de aula, visa inseri-lo no ambiente escolar, permitindo, além de sua formação inicial, a possibilidade de ofertar um ensino qualificado nas escolas de campo.

Quirino *et al.*, (2011) nos diz que a formação inicial docente não se faz apenas com as teorias estudadas na universidade, é essencial vivenciar situações concretas, reais e cotidianas para que, por meio da dialética entre teoria e prática, ocorra uma efetiva integração de conhecimentos.

Nessa integração, tanto para os docentes que atuam na Formação de Professores, quanto para aqueles que atuam na Educação Básica, o PIBID oportunizou uma formação continuada, pautada no modelo contemporâneo, baseada na racionalidade prática, alicerçada na ação-reflexão-ação, num processo contínuo de formação, onde o professor é sujeito de sua prática, passando então este transformar a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano (MENDES SOBRINHO, 2006 *apud.* FERREIRA, 2010).

A experiência adquirida diante desses processos de formação é contínua, os licenciandos tem a oportunidade de conhecer o cotidiano escolar e os professores de socializar suas experiências. Nesse processo de troca de experiências individuais e coletivas os envolvidos vão se (trans)formando, pois há oportunidade de reflexão sobre as práticas docentes.

O grande desafio como coordenadora deste subprojeto, em atuar na Educação do Campo, foi “*me (trans)formar para formar*”, precisei pensar na minha autoformação, citando Nóvoa (2002 *apud.* FERREIRA, 2010)

[...] a formação deve permitir produzir a vida, produzir a profissão e produzir a escola, pois a formação pressupõe mudanças. Isto é um indicativo de que a formação se atrela à como um processo interativo que deixa marcas que podem ser vistas, não se limitando a tempo e espaço [...]

O Desafio da (trans)formação

Como sou Licenciada em Química e tendo que coordenar uma equipe de licenciandos em Pedagogia e ainda, estando à frente de escolas do campo de Itapetinga, onde o cenário que temos são classes multisseriadas, entende-se,

[...] por serem unidocentes, caracterizadas pela junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem (normalmente agrupadas em “séries”) em uma mesma classe, geralmente submetida à responsabilidade de um único professor, tem sido uma realidade muito comum dos espaços rurais brasileiros, notadamente nas regiões Nordeste e Norte[...] (MOURA e SANTOS, 2012).

Trazendo para nossa realidade municipal, numa única sala de aula tem-se alunos de vários anos (do 1º ao 5º ano) e no período noturno, atende-se também, a modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA, o público varia em idade, comunidades, nível de conhecimento, sendo assim, bastante diversificada.

Grupo do PIBID

Para desenvolvermos as atividades contamos com a equipe do PIBID-UESB Educação do Campo constituída por 23 bolsistas, sendo 03 professoras da rede municipal de ensino, 19 licenciandos de Pedagogia, sob minha coordenação. Os licenciandos são distribuídos entre quatro turmas, em duas escolas que fazem parte da Diretoria das Escolas do Campo da Secretaria Municipal de Educação de Itapetinga.

Na Escola Palmerinha, no turno matutino os alunos são supervisionados por uma professora formada em 2010 no curso de Pedagogia da UESB – Itapetinga e atua no magistério como efetiva desde 2009. Na Escola Texana no turno matutino e vespertino os licenciandos são supervisionados por uma professora formada em de 2007 no curso de Pedagogia pela UNOPAR e atuante no magistério como efetiva desde 2009. No turno noturno o grupo é supervisionado por uma professora (voluntária do subprojeto) que é formada em 1999 no curso técnico em magistério pelo Centro Educacional Alfredo Dutra – Itapetinga, e é contratada da Prefeitura Municipal desde 2009. Neste grupo noturno da Escola Texana contamos também com a participação de uma Licenciada em Pedagogia pela UESB formada em 2011, que atua como bolsista voluntária.

Relato de Experiência

Segundo semestre de 2012

O projeto teve início com a primeira turma de 10 bolsitas ingressada através do edital 126/2012 no mês de agosto. Nesse ínterim, o edital 163/2012 estava sendo lançado para o ingresso de 10 bolsistas nas vagas remanescentes. No primeiro encontro foram apresentados os objetivos do subprojeto de Educação do Campo e cada aluno falou sobre suas expectativas. No decorrer do mês, nos reunimos para discussão de temas variados com o objetivo de proporcionar um maior aprofundamento acerca da formação de

professores e fundamentar nossas ações futuras. O lançamento do projeto institucional, para os grupos que se iniciavam, deu-se através do “*I Encontro Local dos Projetos PIBID - Bolsistas do PIBID do campus de Itapetinga e professores das escolas de educação básica participantes do Projeto*” com a participação da coordenadora institucional, na oportunidade de minha fala, apresentei o subprojeto e convidei os alunos que estavam presentes a concorrerem ao edital vigente.

No mês de setembro com a chegada da segunda turma de mais 10 bolsistas e para socialização da mesma foi desenvolvida uma dinâmica “Apresentando seu Amigo”, onde se formaram duplas e cada um deveria fazer uma breve entrevista sobre seu par, na sequência foi apresentado o seu amigo para a turma. Após essa socialização os bolsistas foram divididos em grupos e cada grupo designado a uma escola, de acordo com os turnos disponíveis, sendo usado o critério do contraturno, o grupo diferenciado seria o que atua no período noturno, onde há a modalidade EJA. Convidamos a prof^a. Dulcinéia da Silva Adorni para participar de um dos encontros, abordando o tema “Estudo Etnográfico”, através do qual, nos relatou as experiências vividas durante o desenvolvimento de sua pesquisa no mestrado.

Paralelamente ao PIBID, e juntamente com alguns bolsistas do subprojeto, participei do curso de extensão “Formação de professores: um desafio da contemporaneidade” ministrado pela prof^a. Lúcia Gracia Ferreira Trindade com o objetivo de investir na minha (trans)formação através da busca de uma interlocução mais abrangente com a área de educação, como apontou Ferreira (2010) é no espaço da *práxis*, que também se dissemina e se adquire saberes docente. Através das discussões coletivas sobre os referenciais teóricos, na construção da minha “História de Aprendiz” e a cada tema abordado, pude refletir sobre as minhas práticas, nas lacunas que precisei preencher da minha formação inicial e assim poder colaborar no processo formativo dos discentes e supervisoras que estão sob minha coordenação.

No mês de outubro, os bolsistas iniciaram a observação nas escolas e a cada encontro semanal traziam e socializavam para toda a turma os comentários das aulas observadas. De maneira geral, as maiores dificuldades entre os alunos das escolas observadas, estavam em: - *reconhecer as palavras durante a leitura*, - *escrever com letras cursivas*, - *construção de frases com algum significado*, - *resolução de problemas de matemática onde envolvesse interpretação de texto e operações de multiplicação/divisão*, - *uso da pontuação*, - *emprego de letras maiúsculas*. Após cada socialização, reforçávamos nossos estudos e o planejamento de atividades com artigos científicos diversos e assim foi surgindo propostas para trabalharmos as dificuldades dos alunos.

Na proposição de atividades e devido às escolas estarem em fase de conclusão do período letivo, optou-se por trabalhar conjuntamente com as temáticas sugeridas pela Secretaria Municipal de Educação (*A Arte no Campo é Cultura*) em parceria com o Programa Despertar²²⁴ (*Resíduos Sólidos*) que se justificou pela grande demanda e as professoras supervisoras não tinham tempo hábil para desenvolvê-las, assim, os bolsistas foram desenvolvendo oficinas diversas. Na Escola Texana, período matutino: - *reaproveitamento de materiais recicláveis (confecção de brinquedos com garrafas plásticas)*, como mostrado na Figura 1 e - *teatro com encenação de “Dona Baratinha”*, como mostrado na Figura 2.

²²⁴ Desenvolvido pelo SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural) – Bahia, em conjunto com os municípios, cuja temática de 2012 foi Resíduos Sólidos.

Figura 1. Cavalinhos de garrafas PET.



Figura 2. Representação teatral.



No período vespertino foram propostas as atividades: - roda de leitura/escrita “reciclagem e consumo consciente”, como mostrado na Figura 3 e - reaproveitamento de materiais recicláveis (pintura em garrafas de vidro e confecção de porta-retratos etc), mostrados na Figura 4.

Figura 3. Roda de leitura.



Figura 4. Reaproveitamento de materiais.



No turno noturno a proposta foi trabalhar de maneira interdisciplinar com a - oficina de xadrez foi introduzida através da lenda de Sissa, na sequência como mostrada na Figura 5, introduziu-se as regras do xadrez e suas linguagens, como orientações espaciais (direção e sentido), filas e colunas. Na figura 6, os alunos praticaram a movimentação das peças no tabuleiro.

Figura 5. Regras do xadrez.



Figura 6. Jogando xadrez.



Na Escola Palmerinha foram propostas as atividades de: - *oficinas de leitura/escrita (temas: preservação dos animais e das florestas, alimentação saudável)*, onde, inicialmente era lido uma historia e os alunos ficavam incumbidos de ilustrar a historia lida (para aqueles que estavam no 1º e 2º anos) e para os alunos do 3º ao 5º ano foi pedido para que eles recontassem as historias e assim confeccionados seus livrinhos de historinhas, como mostrado na Figura 5 e – *apresentação das historinhas*, Figura 6.

Figura 5. Apresentação dos livrinhos.



Figura 6. Apresentação das historinhas para turma.



No mês de novembro os bolsistas auxiliaram no desenvolvimento das atividades para o **Encontrão das Escolas do Campo**, promovido pela Equipe Gestora das Escolas do Campo através da Secretaria Municipal de Educação, onde os alunos das escolas juntamente com o grupo do PIBID, incrementam os trabalhos para serem expostos, houve grande interação, onde todos demonstraram suas criatividade e se divertiram ao realizar as atividades. Utilizando jornais, revistas, tampinhas de garrafa pet e outros materiais, os alunos fizeram molduras para colocar sobre as pinturas e assim criaram trabalhos belíssimos, como mostrado na Figura 9. Na Figura 10, a supervisora da Escola Texana do período diurno e seus alunos receberam premiação pelos trabalhos desenvolvidos.

Figura 9. Stand da Texana.



Figura 10. Premiação – Encontro 2012.



Para o fechamento das atividades do mês convidamos a prof^a. Lúcia Gracia com a temática “*Como e Onde Pesquisar?*”, que abordou: fundamentação teórica, revisão de literatura, sites de busca acadêmica, indexadores, banco de teses da CAPES com intuito de fomentar fontes de pesquisa para que os bolsistas possam concretizar as atividades realizadas através de trabalhos acadêmicos.

No mês de dezembro, com as aulas encerradas nas escolas do campo, continuamos nossos encontros na Universidade enfatizando os estudos teóricos, podemos discutir sobre a elaboração de propostas a serem trabalhadas nas escolas para o próximo ano letivo. Durante esse mês foi o momento de organizar as anotações feitas no diário de bordo, as fotos das atividades desenvolvidas nas escolas para confecção do relatório parcial das atividades do PIBID.

Amadurecermos mais os grupos com a aproximação dos bolsistas da realidade escolar, gerando propostas e comentários mais concretos por parte dos mesmos. As leituras feitas tanto como atividades do PIBID, quanto no curso de Formação de Professores possibilitaram uma maior reflexão de nossas práticas, nos auxiliaram em fundamentar mais nossas ações nas escolas. O reflexo nas escolas do campo, inicialmente as professoras se sentiam um pouco constrangidas com a presença dos alunos da Universidade presente, e com receio de que fossem criticadas negativamente, o PIBID oportunizou o dialogo e percebemos que o impacto foi bastante positivo em sala de aula.

Os alunos das escolas do campo se sentiram bem à vontade com o grupo do PIBID e ficavam sempre ansiosos com os dias dos encontros, com as atividades diferenciadas propostas e com o carinho das “novas tias” presentes.

Particularmente como coordenadora foi uma experiência nova, repensar nas minhas dificuldades, nas lacunas da minha licenciatura, através das discussões no curso de Formação sobre temas importantes como Currículo, Formação de Professores, Professor Pesquisador foram muito proveitosos e acredito ter conseguido alcançar boa parte dos objetivos propostos inicialmente no projeto, o PIBID oportunizou uma grande (trans)formação.

Considerações Finais

Observamos que o impacto na comunidade escolar foi bastante positivo, desmistificou-se a presença da UESB no planejamento dos professores do campo, os licenciandos foram convidados a participar da Jornada Pedagógica de 2013 e nas atividades futuras da Secretaria Municipal de Educação.

Como proposta para o próximo período (1º semestre de 2013), iremos continuar com as atividades que refletiram positivamente na aprendizagem dos alunos, como: “Teatro”, “Oficinas de Leitura e Escrita” e a “Oficina de Xadrez” para os outros grupos de alunos que não foram contemplados e assim envolver mais o PIBID e ter sua culminância na comunidade escolar através do Encontro das Escolas do Campo.

Os licenciandos através do PIBID despertaram para a docência, e curiosamente no nosso grupo houve duas alunas que saiu do emprego no comércio local e outra teve sua carga horária reduzida para poder participar desse projeto tão importante para os cursos de Licenciaturas.

Esperamos dar continuidade ao subprojeto, contribuindo de maneira significativa para que os licenciandos possam sair da UESB melhor qualificados e que a comunidade possa sentir de maneira positiva esse impacto com melhoria na qualidade das aulas oferecidas.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Resolução 01/2002 do CNE/CEB, que Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. Brasília: CNE/CEB, 2002.

FERREIRA, L.G. Professoras da Zona Rural: formação, identidade, saberes e práticas. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2010. 262 p.

HAGE, S.M. Educação do Campo, Legislação e Implicações na Gestão e nas Condições de Trabalho de Professores das Escolas Multisseriadas. In: 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. São Paulo, 2011.

MENDES SOBRINHO, J. A. C. A formação continuada de professores: modelos clássico e contemporâneo. Linguagens, Educação e Sociedade. Teresina, Ano 11, n. 15, p. 75-92. jul/dez. 2006.

MOURA, T. V.; SANTOS, F. J.S. A Pedagogia das Classes Multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. Debates em Educação, Maceió, v. 4, n. 7, p.65-86, jan/jul. 2012.

NÓVOA, A.; FINGER, M. O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde. p. 65-77.1988.

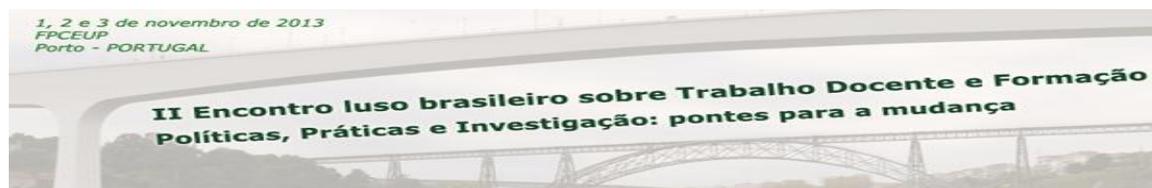
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. Pró-Reitoria de Graduação, Pesquisa e Pós-Graduação. Relato de experiência. Disponível em: <<http://bit.ly/tMYxJN>>. Acesso em: 05 de março de 2013.

QUIRINO, V.F. S.; et al. Projeto PIBID: Um relato de experiência no Instituto de Educação do Paraná. In: X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. PUCPR. Curitiba, PR, 2011.

SOUZA, M.A. Educação do Campo: Políticas, Práticas Pedagógicas e Produção Científica. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111. set/dez. 2008.

Trabalho Docente e Educação Infantil: Uma leitura presente nas reuniões da ANPED

Sandro Coelho Costa



Trabalho docente e educação infantil: uma leitura presente nas reuniões da ANPED

COSTA, Sandro Coelho

Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Educação

Eixo temático: Trabalho Docente e Relação Educativa

O presente trabalho propõe uma análise sobre os trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPED – Associação Nacional dos pesquisadores em Educação realizadas no Brasil. Especificamente no Grupo de Trabalho (GT) 7 – Educação de zero a seis anos nos últimos seis anos.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho buscou analisar como os autores/pesquisadores dos trabalhos aprovados e publicados no “GT – 7 Educação de crianças de zero a seis anos” nas reuniões da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação vem desvelando, em seus textos/pesquisas, a situação da docência na educação infantil.

OBJETIVOS

Algumas perguntas que nortearam essa investigação:

Quais profissionais atuam na educação infantil no Brasil?

Quais condições de trabalho apontadas?

Como as pesquisas abordam a temática trabalho docente na educação infantil?

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Por meio das Reuniões Anuais – RA da ANPED pesquisadores da área socializam suas abordagens e nos forneceram pistas que possibilitaram a construção de um mapa. Para tal analisamos os trabalhos apresentados no período de 2007 a 2012, evidenciando a metodologia, o referencial teórico, os termos utilizados para denominar o profissional da creche e pré-escola, o que possibilitou traçar esse perfil da situação docente na educação infantil do Brasil nos trabalhos apresentados na ANPED. Foram analisados 104 trabalhos assim distribuídos:

Reunião	Ano	Número de trabalhos	Trabalhos específicos Trab. Docente
30ª	2007	18	1
31ª	2008	19	1
32ª	2009	16	1
33ª	2010	17	1
34ª	2011	15	1
35ª	2012	19	2

ALGUMAS EVIDÊNCIAS...

Um dos trabalhos apontam que o dilema da formação e profissional para atuar na educação infantil não é recente:

... sistemas estaduais ou das redes municipais de ensino, acionando professoras com formação em magistério, de nível médio. Programas de expansão coordenados pela área educacional também mobilizaram “monitoras” sem tal formação mínima, nos anos 1980. (Vieira, 2007, p.2)

Se antes a educação infantil estava dividida entre a assistência social e a educação, atualmente, além da constituição de 1988, temos o artigo 62 da LDBEN/1996 que fixa formação de nível superior para o profissional-docente na educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa análise contribuiu para a compreensão da dinâmica que a política de educação infantil tem assumido no bojo das demais políticas educativas. Evidenciou-se uma grande variedade de termos para denominar o profissional que atua na docência da educação infantil: crecheira, auxiliar, auxiliar de berçário, de turma, assistente de creche, trabalhadoras de creche, educadora infantil além de professora.

As pesquisas evidenciam que a profissional da educação infantil, geralmente, trabalha mais e recebe menos por seu trabalho. A diferença existente entre os profissionais da educação infantil e as demais etapas da educação básica têm impacto direto sobre o status social do indivíduo e no caso dos trabalhadores da educação infantil tem se observado um impacto negativo.

Existem jornadas de trabalho diferenciadas: tempo integral e tempo parcial, o que também influencia na escolha do profissional, pois professoras, geralmente trabalham com carga horária parcial.

REFERÊNCIAS

VIEIRA, L. M. F. & SOUZA, G. (2010) Trabalho e emprego na educação infantil no Brasil: segmentações e desigualdades. Educar em Revista. n. especial, p. 119 – 139. Retirado em março de 2013 em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/06.pdf>

VIEIRA, L. M. F. (2007). *Educação da criança pequena na legislação educacional brasileira do século XX: abordagem histórica de Minas Gerais (1908-2000)*. Retirado em <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3692-Int.pdf> em março de 2013

Suplemento

O Trabalho Docente nos Espaços da Gestão Democrática: Desafios em um Contexto de Contradições

Sueli Menezes Pereira²²⁵, Daniele Rorato Sagrillo²²⁶, Ieda Maria Kleinert Casagrande²²⁷

Resumo

Este artigo apresenta discussões e questionamentos sobre a gestão escolar e o trabalho docente da Educação Básica no contexto neoliberal. Consiste em uma pesquisa qualitativa, que se utiliza de dados oriundos de pesquisa participante e documental desenvolvidas através do projeto intitulado “A Construção da Autonomia, da Qualidade e da Democracia na Escola Municipal nos Diferentes Espaços da Gestão Escolar”, realizado em escolas Municipais de Santa Maria/RS/Br, desde janeiro de 2008. Analisa as transformações pelas quais a educação vem passando como consequência da Reforma do Estado e das novas políticas educacionais. Para tanto, vale-se da relação de pesquisas da área, pautadas em torno da gestão democrática e de sua importância no atual contexto histórico e político, sendo alguns autores de referência: Bruno (2010), Gómez (2000), Hipólito (2001), Krawczyk (2010) e Oliveira (2010). A Constituição Federal de 1988, ao determinar a gestão democrática do ensino público, preconizou um processo de descentralização, apontando para novas formas de organização da escola e dos sistemas de ensino. Neste sentido, a descentralização é concebida como a redistribuição de poder, de competências, de recursos e de encargos, o que implica em uma redivisão do trabalho entre diferentes instâncias do sistema. Representa uma transferência de responsabilidades dos órgãos centrais para os locais e também, um movimento de repasse direto de certas obrigações do sistema para a escola, o que resultou em maior autonomia desta instituição, mas, em contrapartida um aumento de responsabilidades, mais condizentes com um processo de *desconcentração*, afetando diretamente o trabalho docente e tornando-o um instrumento de reprodução das desigualdades sociais em nível escolar. Esse é um modelo que busca a excelência e eficácia da gestão através da cumplicidade do trabalhador individualizado por meio da participação coletiva comprometida com a resolução de problemas. Assim, o Estado ao sustentar novos mecanismos de avaliação e controle numa perspectiva centralizada, descentraliza funções, direcionando um modelo de gestão do ensino público, organizado em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração dos recursos e dos encargos. Neste cenário, os resultados da pesquisa demonstram que o professor é submetido e controlado pela hierarquia administrativa e pedagógica da escola, o que se constitui em outra grande contradição frente à democratização da gestão das instituições educativas como preconizam as políticas atuais descentralizadas em acordo com a Constituição Federal de 1988 e com a LDB/96- Lei 9394/1996. Deste modo, a escola, praticando um discurso novo, cumpre uma prática descontextualizada e individualista, na qual, a democracia é mais uma abstração. Afinal, a descentralização determinada pelas relações de produção do projeto neoliberal não corresponde a autonomia como sinônimo de independência e liberdade e, sim, uma nova estruturação do capital devendo ser criticamente analisada e construída pelos

²²⁵Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS/Br. E-mail: sueli.ufsm@gmail.com

²²⁶Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS/Br. E-mail: danielesagrillo@yahoo.com.br

²²⁷Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS/Br. E-mail: iedamkc@hotmail.com

profissionais da educação em conjunto com a sociedade, sob pena da escola continuar formando excluídos sociais e a democracia apregoada nas políticas educacionais, se consolidar apenas na democracia do livre mercado.

Palavras-chave: Gestão democrática; Descentralização; Trabalho Docente

Introdução

Com o objetivo de analisar a relação entre as políticas de Estado, que se configuram no modelo de gestão da educação e repercutem na organização da escola e no trabalho docente, o presente texto consiste em uma pesquisa qualitativa, utilizando dados resultantes do desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado “A Construção da Autonomia, da Qualidade e da Democracia na Escola Municipal nos Diferentes Espaços da Gestão Escolar”, em andamento na rede municipal da Região Central do Estado do Rio Grande do Sul, desde janeiro de 2008, projeto este que integra o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas e Gestão Educacional - GEPPGE.

Neste particular, este artigo apresenta alguns esforços no intuito de provocar discussões e questionamentos sobre a temática em questão no contexto neoliberal em que vivemos através de uma análise das transformações pelas quais a educação vem passando como consequência da reforma do Estado e das novas políticas educacionais, assim como dos reflexos mais visíveis dessas mudanças, especialmente, na gestão escolar e no trabalho docente da Educação Básica.

A Constituição Federal de 1988, ao determinar a gestão democrática do ensino público, preconizou um processo de descentralização do mesmo, apontando para novas formas de organização da escola e dos sistemas de ensino. Nesta perspectiva, a descentralização caracteriza as reformas para organização e administração dos sistemas de ensino, seguindo, naturalmente, as orientações geradas pelas reformas do Estado. Isto ficou muito visível no período do governo Fernando Henrique Cardoso através da Emenda Constitucional 19/1998 que, refletindo a lógica racional da reforma do Estado, interfere nos rumos que tomará a gestão da educação brasileira (Oliveira, 2010). Efetivamente, dessa maneira têm sido conduzidas, além das medidas de âmbito nacional, como explica Souza (2010), outras reformas paralelas, cujo alvo principal foi a gestão educacional, o que implicou em discussões sobre autonomia escolar em suas dimensões administrativa e didático-pedagógica tal como explicita o artigo 15 da LDB/1996.

Não se pode deixar de salientar que a gestão democrática proposta pela CF/88 e, na década de 1990, corroborada pela LDB, Lei 9394/1996, pode ser entendida como decorrência dos movimentos sociais da década de 1980 ao buscar superar o imobilismo e a despolitização que perdurou na sociedade e em suas instituições nos anos da ditadura civil-militar no país, período em que o debate sobre educação e trabalho se fundamentou no senso comum e a organização do trabalho escolar, pautado em uma visão técnica, ficou destituído de qualquer conteúdo político.

Os movimentos sociais da década de 80 foram decisivos para os trabalhadores da educação no “reconhecimento de sua condição profissional e na redefinição de sua identidade como trabalhadores” (Oliveira, 2010, p. 139). Contudo, como diz a autora, esses movimentos não foram suficientes para modificar as condições de trabalho da escola pública de modo a torná-la democrática e para todos, mas foi de grande valia no processo de politização dos profissionais da educação.

Na busca de uma melhor compreensão deste contexto, este texto analisa, inicialmente, o que representa descentralização política no processo de globalização neoliberal e como a mesma afeta a educação. Na sequência, analisa as políticas educacionais e sua repercussão na gestão escolar e no trabalho docente. Por fim, apresenta algumas considerações sobre a realidade da gestão escolar e o trabalho docente, tendo como referência pesquisas realizadas em escolas de Educação Básica, públicas, pelo mencionado Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional - GEPPGE – grupo do qual fazem parte as autoras do presente texto.

Globalização: a descentralização no contexto das políticas de Estado

Gómez (2000), em sua obra intitulada “Política e democracia em tempos de globalização”, afirma que na década de 1980 a hegemonia do capital neoliberal, representou a fase de transnacionalização do mercado e rompimento das barreiras reguladoras dos Estados nacionais, perdendo força o modelo de Estado keynesiano.

Neste modelo, a globalização tornou imperativa a tarefa de redefinir as funções do Estado, implicando na necessidade de reformá-lo e reconstruí-lo, pois, conforme Bresser Pereira (1996, p.1)

Antes da integração mundial dos mercados e dos sistemas produtivos, os Estados podiam ter como um de seus objetivos fundamentais proteger as respectivas economias da competição internacional. Depois da globalização, as possibilidades do Estado de continuar a exercer esse papel diminuíram muito. Seu novo papel é o de facilitar para que a economia nacional se torne internacionalmente competitiva. A regulação e a intervenção continuam necessárias na educação, na saúde, na cultura, no desenvolvimento tecnológico, nos investimentos em infraestrutura - uma intervenção que não apenas compense os desequilíbrios distributivos provocados pelo mercado globalizado, mas principalmente que capacite os agentes econômicos a competir a nível mundial.

Estas propostas se inserem no espírito privatista e descentralizador do Estado, do que resulta um espaço público comunitário, permitindo uma maior participação dos indivíduos, pelo que se pode dizer com Dowbor (1996), que “problemas mais específicos terão de ser transferidos para espaços de decisão mais próximos do cidadão” (Dowbor, 1996, p.63), “o que não se constitui numa benesse do capital, mas ao contrário, numa estratégia de sua própria sobrevivência” (Pereira, 2007, p. 17). Isso caracteriza as contradições inerentes ao sistema capitalista que promove, ao mesmo tempo, a perda de espaço de estruturas centralizadas, mas amplia as responsabilidades da sociedade a partir do poder local num processo descentralizador de decisões e soluções. Neste sentido, a descentralização é concebida como a redistribuição de poder, de competências, de recursos, de encargos originários dos organismos centrais entre instâncias governamentais, poderes estatais, Estado e a sociedade – o que implica em uma redivisão do trabalho entre diferentes instâncias do sistema (Pereira, 2007).

Nesta ótica, foram se delineando os contornos da nova administração pública, que, como informa Bresser Pereira (1996) representa: descentralização do ponto de vista político, transferindo recursos e atribuições para os níveis políticos regionais e locais; descentralização administrativa, delegando autoridade para os administradores públicos, transformados em gerentes gradativamente mais autônomos; organizações pouco hierarquizadas; pressuposto da confiança limitada e não da desconfiança total; controle por resultados, a

posteriori, ao invés do controle rígido, passo a passo, dos processos administrativos; e administração voltada para o atendimento do cidadão, ao invés de auto-referida.

Os princípios orientadores deste modelo de gestão têm origem no modelo toyotista de produção, denominado de Qualidade Total. Com este modelo é pretendido o maior poder decisório e o compromisso dos sujeitos com os objetivos da instituição/empresa, maior produção e melhor produto. Em outras palavras, é um modelo que busca o êxito da gestão através da cumplicidade do trabalhador individualizado por meio da participação coletiva comprometida com a resolução dos problemas.

Para garantir a implementação de políticas macroeconômicas e de desenvolvimento social coerentes com estes novos parâmetros, principalmente para os países de economia subdesenvolvida, organismos internacionais de desenvolvimento do capitalismo contemporâneo - Banco Mundial (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) -, elaboraram e divulgaram as diretrizes gerais e orientadoras das reformas de Estado, em especial, as do setor educacional de modo a assegurar as condições necessárias à realização da produção capitalista.

Segundo Krawczyk (2010, p.63), o “espaço local como *locus* de desenvolvimento econômico, social e educacional” faz parte do duplo movimento de globalização e descentralização e se expressam nas políticas educacionais atuais pelas quais o novo modelo de gestão dos sistemas educacionais exclui o sentido político de sua associação com o Estado nacional e, ao mesmo tempo, propõe uma organização descentralizada de soluções simples e eficientes para o que a participação da comunidade constitui a garantia de seus propósitos. Mas, como afirma a autora,

[...] paradoxalmente, 'menor governo' significa 'mais governo'. Na nova engenharia de gestão educacional proposta coexistem espaços de decisão e ação descentralizados e privatizados, junto com outros espaços altamente centralizados e intervencionistas. Isto é, mantém-se o Estado no lugar de promotor dos câmbios educacionais, (bem como) pela institucionalização do governo federal de novos mecanismos de avaliação e controle. (Krawczyk, 2010, p.64).

De acordo com Hypólito (2010), a introdução de sistemas de avaliação da educação e do desempenho docente consiste em uma opção fundamental para que o Estado exerça essa regulação, passando a controlar e a avaliar externamente, através da contratação de terceiros. Essa forma é “considerada como prestação de contas à sociedade civil (*accountability*). Tais modelos gerenciais são baseados na qualidade e no mérito e os problemas da educação ficam reduzidos a problemas técnico-gerenciais” (Hypólito, 2010, p.1339).

Confirma-se, portanto, a descentralização de responsabilidades, mantendo-se, porém, centralizado o controle da avaliação, o que justifica a necessidade de descentralização nos sistemas de ensino pela urgência de dotá-los de critérios de excelência, de eficácia, de competitividade e de outros aspectos da racionalidade econômica.

Neste quadro, a descentralização, nas suas vertentes administrativas, financeiras e pedagógicas representa uma transferência de responsabilidades dos órgãos centrais para os locais, da União para os Estados e destes para os municípios, implicando, também, “um movimento de repasse direto de certas obrigações de órgãos do sistema para a escola” (Oliveira, 2010, p. 131). Nesta perspectiva, a escola passa a ser núcleo do sistema educacional.

Conforme Oliveira (2010), são determinações que direcionam para novos modelos de gestão do ensino público, organizado em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração dos recursos e das responsabilidades, o que resultou em maior autonomia das escolas, mas, em contrapartida um aumento de encargos, ocasionando uma sobrecarga de trabalhos, sem as correspondentes condições para tal.

Neste caso,

[...] pode-se afirmar que a descentralização tem sido uma das estratégias privilegiadas, por meio da qual se procura imprimir a 'nova racionalidade' aos respectivos sistemas de ensino (...). Nesse contexto, diferentes concepções ou significados são atribuídos à descentralização, sendo possível classificá-la como: a) desconcentração, entendida como delegação de responsabilidades administrativas às esferas inferiores dentro da instância governamental; b) transferência de responsabilidades a organizações e ou entidades que atuam fora do governo, mas ficando controladas diretamente por este (...). (Souza, 2010, p. 99- grifos do autor).

Dessa forma, as políticas educacionais promovem um modelo de organização da educação pública, tanto do sistema como das instituições que, sob a aparência de modernidade e democracia, fortalece os fundamentos neoliberais em nossas sociedades.

Políticas educacionais e gestão escolar: o trabalho docente em foco

Há mais de uma década foram se incorporando novas concepções do campo da Administração empresarial para a escola e para os sistemas de ensino sob a justificativa de necessária atualização da escola face às demandas do mercado globalizado.

Neste prisma, a descentralização da educação tem sido uma tendência moderna dos Sistemas educativos mundiais. O paradoxo desta questão, como afirma Krawczyk (2010), é que as reformas pouco têm a ver com os assuntos educacionais propriamente ditos e sim com uma nova forma de gestão da educação pública, obedecendo aos imperativos do neoliberalismo de modo que, na gestão da educação pública a flexibilidade administrativa pode ser observada na desregulamentação de serviços e na descentralização de recursos, ou seja:

A Reforma Educativa foi concebida no marco de um novo ordenamento das relações de poder internacionais e de reconfiguração do modelo de Estado provedor e regulador para o modelo de Estado forte e minimalista sob a lógica dos binômios globalização/comunitarismo e centralismo/localismo (descentralização). (Krawczyk, 2010, p.62).

Justifica-se, assim, a proposição da gestão democrática e o apelo à participação como componentes do discurso oficial, o que, de acordo com Hipólito (2010, p.1342), são políticas de “aparente incentivo à descentralização financeira e a uma autonomia, mais imaginada do que realizada”, comprometendo o poder de decisão das comunidades e a interlocução com os sindicatos e docentes.

Reverter essa ordem pressupõe entender a educação como um serviço público, no qual deve fundamentar-se a participação de todos, um espaço igualitário, “rompendo com as hierarquias e com a disciplina social imposta pela ordem capitalista” (Bruno, 2010, p.32). A LDB/96 reforça a escola como um local de trabalho, preconizando a democratização da gestão, o que não tem sido um processo bem sucedido por não se constituir uma escola participativa organizada por seus próprios usuários à serviço da sociedade.

A gestão das instituições reflete o papel que assume a gestão do Estado que, na posição de Bruno (2010), este afirma-se como um poder impessoal e onipotente, ainda que tenha de incorporar exigências da classe trabalhadora para evitar conflitos que lhe perturbem a ordem.

É toda esta característica de onipotência do Estado, ressoando a onipotência do capital, que explica a permanente luta deste aparelho de poder para sufocar todo o espaço público e toda a ação política que escape ao seu controle. Assimilar o público ao estatal é reafirmar essa onipotência do Estado e, no capitalismo, afirmar a onipotência do capital. (Bruno, 2010, p. 31).

Nessa perspectiva, como destaca Hypólito (2010, p.1338), o Estado atua como “agente regulador das políticas educativas de modo enfático e centralizado, muito embora o discurso do Estado mínimo e descentralizador. Exemplo significativo dessa intervenção decisiva do Estado está nas políticas de formação de professores concebidas como um sistema de produção de mercadorias. Nesse sentido desenvolvem-se métodos racionais de trabalho, de formação de professores e novas tecnologias de ensino de modo a tornar o processo pedagógico mais produtivo, evidenciando “ações notadamente gerencialistas, apresentadas como solução para todos os problemas da educação pública, articuladas, como se sabe, a partir de pressupostos da eficiência, dos resultados, da avaliação e da competência” (Hypólito, 2010, 1339).

Como enfatiza Bruno (2010, p. 37), “formação à distância, redução das universidades públicas a meros espaços de formação padronizada de professores e não mais de pesquisa e de produção de conhecimento” são políticas que se configuram como concessões ao público, mas coerentes com a lógica que reduz a formação das novas gerações de trabalhadores a mero processo de capacidade de trabalho.

Para realizar a política do Estado, o professor é submetido e controlado pela hierarquia administrativa e pedagógica da escola, o que se constitui em uma grande contradição frente à democratização da gestão das instituições educativas como preconizam as políticas atuais descentralizadas em acordo com a Constituição Federal de 1988 e com a LDB- Lei 9394/1996.

Como salienta Tragtemberg (2010), a educação ocupa uma posição de poder, considerando que a escola, em qualquer sociedade, tende a reproduzir as condições sociais, formando pessoas para ocupar os lugares que a estrutura da sociedade oferece. Dessa forma, ocupa posição de destaque o professor por ser “o instrumento de reprodução das desigualdades sociais em nível escolar”(p.15). Isto porque “no seu processo de trabalho, o professor é submetido a uma situação idêntica ao proletariado, na medida em que a classe dominante procura associar educação ao trabalho, acentuando a responsabilidade social do professor e de seu papel de guardião do sistema”. (Tragtemberg, 2010, p. 15).

Considerando com Bruno (2010, p. 39) que “na sociedade capitalista a autoridade é a autoridade do capital”, na escola “O professor subordina-se às autoridades *superiores* [...]. Delegado dessa ordem hierárquica junto aos estudantes, ele é símbolo vivo dessa subordinação, o instrumento da submissão” (Tragtemberg, 2010, p. 16, grifos do autor) da escola frente aos interesses dominantes, dando-se, assim, o impasse em uma sociedade capitalista entre os que decidem e os que obedecem, estando estes últimos inteiramente desprovidos do controle de seu próprio trabalho, bem como de seu tempo de trabalho.

Pensar em mudanças, em transformação e fazer da educação um espaço de promoção humana através de uma gestão participativa implica entender a escola como um espaço de contradições, visto que, sem escola democrática não há regime democrático e, neste local ambíguo entre os espaços democráticos a serem ocupados e a subordinação, o professor, se dotado de compreensão crítica dos interesses do capital na

educação, pode superar a condição de reprodução e subordinação e contestar esta ordem mediante sua auto-organização e ações práticas.

Este tipo de reação tem sido um desafio, uma tarefa difícil de ser concretizada em nossas escolas. No entanto, a auto-organização dos envolvidos no processo de educação das novas gerações: pais, alunos e professores, poderá chegar a alternativas que possam eliminar as hierarquias de poder e construir a instituição educativa para “além do capital” (Mészáros, 2005). É essa a única possibilidade de fazer política a serviço dos interesses sociais.

Na prática, o que é entendido como democracia na escola se esgota na eleição do diretor e de seus assessores, um democracia indireta, o que não corresponde ao que se propõe como democracia substantiva, ou direta, na qual, a participação coletiva nas decisões seja uma realidade.

O período de gestão e a troca de diretor no cargo não são categorias que modificam o quadro atual, visto que a mera rotatividade no poder não garante a democracia. É necessário que se instalem instâncias de decisão coletiva, envolvendo a comunidade escolar, sendo os Conselhos Escolares uma das mais significativas. Os Conselhos Escolares são órgãos representativos da comunidade com pessoas eleitas por seus pares, tendo a escola o compromisso de prepará-las para o exercício da função através de sessões de estudos sobre políticas educacionais, financiamento da educação, estudo dos problemas da aprendizagem, criação de projetos que venham a facilitar o trabalho pedagógico. Não tem sentido um Conselho que se reúne para referendar posições do diretor, tornando-se, assim, apenas um órgão legitimador do poder centralizado do diretor e de seus assessores diretos, distante, portanto do caráter democrático que dele se espera.

Como diz Fortuna (2010, p.154), é preciso que os Conselhos Escolares sejam, junto a outros órgãos e instâncias democráticas da escola e da sociedade,

Deliberativos, patrocinadores do exercício legítimo do conflito social, do questionamento do poder e do direito na criação de identidades distintas, capazes de relativizar a força política eleita, durante o exercício de seu mandato. Para Lefort (1987), a democracia não é uma mera conservação de direitos, mas uma invenção, ou seja, 'a criação de novos direitos, a subversão contínua do estabelecido, a reinstalação permanente do social e do político'.

Assim, a gestão escolar democrática, para se manter como tal, precisa de um processo permanente de construção. Não é um instituto acabado num processo eleitoral.

Autonomia de gestão e trabalho docente

A autonomia dos estabelecimentos de ensino está proposta na LDB – Lei 9394/1996. No entanto, como nos alerta Oliveira (2010), há diferença de modelos de administração do trabalho escolar:

A organização do trabalho escolar é um conceito econômico, refere-se à divisão do trabalho. Podemos considerá-la a forma como o trabalho do professor e dos demais trabalhadores é organizada na instituição escolar, visando a atingir os objetivos da escola e do sistema. Refere-se a forma como as atividades estão discriminadas, como os tempos estão divididos, a distribuição das tarefas e competências, as relações de hierarquia que refletem relações de poder, entre outras características inerentes à forma como o trabalho é organizado. (Oliveira, 2010, p. 133).

O conceito de organização do trabalho deve ser compreendido, portanto, a luz das teorias econômicas do capitalismo, em contraposição ao termo organização escolar que se refere às condições sob as quais o ensino está estruturado. Isto é o que explica Oliveira (2010, p. 134) ao afirmar: “Das competências administrativas de cada órgão do poder público ao currículo que se pratica em sala de aula, passando pelas metodologias de ensino e processos de avaliação adotados, tudo seria matéria da organização escolar”.

Esses dois conceitos – organização do trabalho escolar e organização escolar – são distintos, porém interdependentes, fundamentais para a compreensão das relações de trabalho na escola, diz a autora. Em se tratando da organização escolar, a partir das reformas dos anos 1990, há novas formas de ensinar e avaliar, o que acarretou uma reorganização do trabalho na escola, ocasionando maior dispêndio de tempo do professor. As mudanças, portanto,

[...] exigem mais tempo de trabalho do professor, tempo este que, se não aumentado na sua jornada objetivamente, acaba se traduzindo numa intensificação do trabalho que o obriga a responder a um número maior de atividades em menos tempo. (...) As reformas atuais, contempladas na legislação educacional em vigor, sobretudo na LDB n. 9394/96 apresenta um reforço do trabalho coletivo (...) (e) incumbe os docentes de participarem da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento. (Oliveira, 2010, p. 134).

Neste quadro, um dos pilares da política da educação é a gestão e o seu espaço privilegiado é a escola, pelo qual o processo de descentralização promove a autonomia em termos administrativos, pedagógicos e financeiros. Através da autonomia escolar busca-se a ampliação da liberdade de decisão de modo a dinamizar e aperfeiçoar a prática escolar, a flexibilização das diretrizes para permitir a produção em equipe de um projeto pedagógico da instituição que contemple os interesses e necessidades da própria instituição.

Se a autonomia se constitui em problema pela ampliação de responsabilidades da escola, por sua vez, há o aspecto positivo, visto que as escolas podem contar com maiores possibilidades de decidir e resolver suas questões do cotidiano com mais agilidade. É possível identificar graus de autonomia possíveis de serem alcançados quando educadores e educandos se organizam coletivamente para estabelecer as metas a serem cumpridas no Projeto pedagógico da escola. Este deve resultar da reflexão coletiva, do diagnóstico da escola, da crítica construtiva a partir de uma avaliação rígida das possibilidades e dos limites, dos espaços de poder a serem ocupados pela comunidade escolar através de uma ação coordenada, com vistas a fazer da escola, não um instrumento do capital, mas uma instituição à serviço da cidadania.

Estas considerações apontam para o trabalho docente, devendo, através da formação continuada, buscar formas para enfrentar os novos desafios da organização curricular num mundo cada vez mais exigente de conhecimentos contextualizados e de complexidade científico-tecnológica, o que faz do trabalho coletivo uma exigência para o enfrentamento das mudanças que se fazem necessárias no contexto escolar. Efetivamente, parece não ser mais possível ver na docência um conjunto de competências e capacidades para uma atuação individualizada, pois, como diz Fortuna (2010, p. 157) “o discurso pedagógico com tom idealista não dá conta do cotidiano de nossas escolas”. Para tanto:

[...] o processo ensino/aprendizagem, que é função da escola, necessita ser pensado fora do lugar de ideal acabado, para cada vez mais habitar o campo das possibilidades, da revolução potencial que ‘prepara a independência do sujeito com relação às figuras autoritárias que provem a servidão voluntária’ (Imbert, 1999), assumindo o desafio permanente da busca de um caminho entre a privação da escola cárcere e a permissividade da escola deserta. (Fortuna, 2010, p.157- grifos da autora).

Isto considerado pode-se afirmar com Souza (2010), que a modernização e a democratização do Estado em geral e da administração educacional, serão efetivadas quando distanciadas da racionalidade econômica e cultural que tem sustentado as políticas públicas atuais de Estado de modo que o sistema educacional público seja popular, administrado e gerido de forma autônoma e democrática em seus diferentes aspectos e dimensões, voltado para a formação integral do cidadão e emancipação popular coletiva.

Considerações sobre a realidade investigada

A partir da análise do modelo de Estado e de suas consequências para a gestão escolar e para o trabalho docente, observa-se em nossas escolas a predominância da gestão empresarial. Nesta, a visão gerencial tem colocado o diretor no centro da estrutura de poder da escola, sobrecarregando a este que se vale dos especialistas para o desenvolvimento das tantas tarefas que a escola deve desempenhar. Com isto se perde o espaço da autonomia e da democratização da gestão, visto que, neste cenário se reproduz uma organização de escola hierarquizada e burocratizada. Em uma estrutura de poder hierárquico, se distancia a comunidade escolar, especialmente os professores, da participação efetiva dos rumos da gestão em seus aspectos político-administrativo-pedagógicos.

Estas são constatações de pesquisas desenvolvidas no interior das escolas públicas através de projetos de responsabilidade dos integrantes do GEPPGE, cujas contradições são evidenciadas nos desafios para a construção da participação do coletivo escolar. Com as ações e decisões relacionadas à totalidade das questões pertinentes ao contexto escolar concentradas na equipe diretiva, ou seja, diretor e assessores diretos se reproduz a divisão do trabalho e perde-se o espaço para propostas de participação e envolvimento da comunidade escolar, visto uma equipe que “pensa” o que o conjunto de professores deve realizar. Nesta realidade, a ideia de gestão democrática mostra-se limitada, evidenciando que em uma instituição setORIZADA e hierarquizada, a participação fica condicionada às estruturas de poder da própria escola, a qual fica restrita apenas à verbalização e discussão em grupo de questões já definidas anteriormente.

Este cenário acaba comprometendo a construção da autonomia e a busca pela qualidade do ensino, exigindo que as instituições sejam repensadas cotidianamente de modo a envolver professores, pais, alunos e funcionários em um processo de mudanças efetivas, não para cumprir decisões externas, mas para pensar a instituição a partir de sua própria realidade (Sagrillo, Pereira & Zientarski, 2012).

Diante da situação evidenciada, os professores demonstram descontentamento, manifestado principalmente pelo desinteresse em relação ao espaço denominado de formação continuada, já que, pelos dados encontrados na pesquisa, é inexistente sua participação no processo de escolha das temáticas a serem abordadas, momento esse em que predominam assuntos de ordem administrativa, como questões organizacionais, recados, informes da Secretaria Municipal de Educação, eventos e queixas sobre alunos.

Os professores desejam que os temas trabalhados estejam mais relacionados às suas realidades e necessidades, mas silenciam diante do contexto hierárquico. Ao priorizar demandas de caráter técnico-burocrático, estudos sobre os reais problemas da escola e o aprofundamento de referenciais teóricos, suporte necessário para que o conjunto da comunidade escolar busque alternativas para uma melhoria da qualidade educacional, ficam relegados a segundo plano.

O diagnóstico realizado a partir do estudo dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas investigadas pelo grupo GEPPGE confirma a lógica centralizadora, apontada anteriormente, contendo palavras desprovidas de sentido em uma realidade estagnada e limitada, quando, inversamente, os PPPs das escolas deveriam configurar-se numa atividade primordial para a integração dos envolvidos no processo educacional e para o estabelecimento de projetos e propostas com vistas à construção de uma instituição efetivamente educadora e democrática, o que não acontece na realidade investigada, pelo fato desta reproduzir uma estrutura descomprometida com a construção de uma escola dinâmica, ativa frente aos problemas que afetam a qualidade de ensino, o que impede com que a mesma cumpra sua função social (Pereira, Zientarski&Sagrillo, 2012).

Reverter tal situação exige que a comunidade escolar, como parte fundamental para toda e qualquer transformação na escola, esteja à frente das decisões, pois diante das constatações relacionadas ao PPP, as escolas perdem a possibilidade de constituírem “um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções, alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo” (Veiga, 2003, p. 275).

Nesta perspectiva, o PPP, mesmo mantendo uma forte reciprocidade com o caráter neoliberal da organização social, ao refletir a realidade escolar, demonstra ser um “produto” específico, situado em um contexto mais amplo, que o influencia e pode ser por ele influenciado. Portanto, trata-se de um instrumento teórico-metodológico que reflete as ações da instituição educacional em sua totalidade, devendo o mesmo responder pelas necessidades sociais da comunidade escolar e se constituir, efetivamente, na identidade da escola como resultado de uma construção coletiva que tenha como ponto de partida as próprias necessidades e aspirações da sociedade.

A partir dessas considerações entende-se que a escola, ao sofrer as consequências da divisão do trabalho, dificulta a cooperação, a criatividade e a democratização da instituição, perdendo sua identidade e distanciando-se da possibilidade de se constituir como um espaço de construção e formação humana.

Isto demanda uma análise das prioridades da escola, de modo que os espaços de participação da comunidade escolar, em especial dos professores no desenvolvimento da gestão, sejam efetivamente ocupados para que a escola insira, criticamente, alunos e professores num contexto sociopolítico e econômico em constante transformação, o que traz maiores desafios para a instituição escolar, considerando que a verdadeira participação é uma conquista no contexto de um esforço em que se tem consciência das tendências históricas. A participação tutelada se constitui em um impedimento à participação crítica, democrática, ativa e autônoma, não propiciando o crescimento das pessoas ou das organizações coletivas como sujeitos.

Neste prisma, fica evidente na escola pública, como afirma Pereira (2007), a ausência do sujeito coletivo consciente e politicamente comprometido com a transformação social, pois ao produzir e manter as individualidades nas ações, a escola está se permitindo levar “pelo alto”, mantendo a centralização de poder deixando a comunidade alheia ao seu verdadeiro papel na democratização da gestão. Desta forma, se perde o discurso da Lei e, enquanto não se garante a realidade e a equidade dos direitos, o poder aumenta seus privilégios e a cidadania é enfraquecida.

Assim, a escola, praticando um discurso novo, cumpre uma prática descontextualizada, individualista, acrítica e reprodutora das diferenciações sociais, na qual, a democracia é mais uma abstração. Afinal, no

mundo capitalista dependente, a descentralização determinada pelas relações de produção enquadradas no projeto neoliberal da globalização não corresponde a autonomia como sinônimo de independência e liberdade e, sim, uma nova estruturação do capital devendo ser criticamente analisada e construída pelos profissionais da educação em conjunto com a sociedade, sob pena de a escola continuar formando excluídos sociais e a democracia apregoada nas políticas educacionais, se consolidar apenas na democracia do livre mercado.

Referências

Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. (1988, 5 de outubro). Retirado em Março 15, 2013, de <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>

Brasil (1996). Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Retirado em Março 10, 2013, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Bresser Pereira, Luiz Carlos (1996). Da administração pública burocrática à gerencial. Retirado em Fevereiro 20, 2013 de <http://bresserpereira.org.br/papers/1996/95.AdmPublicaBurocraticaAGerencial.pdf>

Bruno, Lúcia (2010). Gestão da educação: onde procurar o democrático. In Oliveira, D.A & Rosar, M.F.F. (Orgs.) Política e gestão da escola(pp.19-40).(3ª ed). Belo Horizonte: Autêntica.

Dowbor, Ladislau (1996). Da globalização ao poder local: a nova hierarquia dos espaços. In: Freitas, M. C. (Org.). A reinvenção do futuro (pp.55-75).São Paulo: Cortez.

Fortuna, Maria Lúcia de A (2010). A dimensão subjetiva das relações escolares e de sua gestão. In Oliveira, D.A & Rosar, M.F.F. (Orgs.) Política e gestão da escola(pp.147-158).3 ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Gómez, Jose Maria (2000). Política e democracia em tempos de globalização. Petrópolis, RJ: Vozes; Buenos Aires: CLACSO; RJ: LPP – Laboratório de Políticas Públicas. 188.

Hypolito, Álvaro Moreira (2010). Políticas curriculares, Estado e regulação. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, Dez.1337-1354.

Krawczyk, Nora R.(2010). Em busca de uma nova governabilidade na educação. In Oliveira, D.A & Rosar, M.F.F. (Orgs.) Política e gestão da escola(pp.61-74).(3ª ed). Belo Horizonte: Autêntica.

Mészáros, István (2005). A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo.

Oliveira, Dalila A. (2010). Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In Oliveira, D.A & Rosar, M.F.F. (Orgs.) Política e gestão da escola(pp.127-145). (3ª ed). Belo Horizonte: Autêntica.

Pereira, Sueli Menezes (2007). Políticas educacionais no contexto do Estado neoliberal: a descentralização de poder em questão.Políticas Educativas, Campinas, v.1, n.1, out. 16-28

Pereira, Sueli Menezes; Zientarski, Clarice; Sagrillo, Daniele Rorato (2012). Projeto Político-Pedagógico: limites, contradições e desafios no processo de democratização da escola. EducaçãoUnisinos, 16(2), maio/agosto. 135-142

- Sagrillo, Daniele Rorato; Pereira, Sueli Menezes; Zientarski, Clarice (2012). A descentralização da gestão: das políticas educacionais às práticas escolares. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 29, set./dez. 63-80.
- Souza, Antônio Lisboa L. (2010). Estado e educação pública: tendências administrativas e de gestão. In Oliveira, D.A e Rosar, M.F.F. (Orgs.) *Política e gestão da escola*(pp.91-105).(3ª ed). Belo Horizonte: Autêntica.
- Tragtemberg, Maurício (2010). Relações de poder na escola. In Oliveira, D.A e Rosar, M.F.F. (Orgs.) *Política e gestão da escola*(pp.13-18).(3ª ed). Belo Horizonte: Autêntica.
- Veiga, Ilma Passos Alencastro (2003). Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cadernos CEDES*, Campinas, SP, v. 23, n.61, p. 267-281, dez. Retirado em Janeiro 15, 2013 de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>

Banco Mundial e as Políticas de Formação Docente no Brasil

Ieda Maria Kleinert Casagrande²²⁸, Sueli Menezes Pereira²²⁹, Daniele Rorato Sagrillo²³⁰

Resumo

Este artigo surge da importância em discutir a articulação entre as políticas de formação de professores e as interferências das agências internacionais multilaterais que financiam os projetos nacionais, em especial o Banco Mundial (BIRD). Constituindo-se de uma pesquisa documental, a lógica do trabalho está focalizada nas políticas de formação e tem como objeto de estudos, documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC): Parecer CNE/CP 009/2001 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, documento este que formaliza a Resolução CNE/CP 1/2002, bem como documentos do Banco Mundial e da organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), cujos padrões serviram de referência à reforma educacional brasileira. Nas considerações sobre os processos de formação de professores no Brasil a adoção da nova ordem se fundamenta na ideia de modernização e na reconfiguração das relações de trabalho que recomenda outro perfil para a educação escolar e baliza o encadeamento das transformações no campo educacional determinadas pelo poder econômico e, neste prisma, a política implementada realça a qualidade financeira como requisito para a cobertura dos serviços sociais. No entanto, o contexto de formação e de trabalho de professores não estão identificados diretamente nos documentos do BIRD e, sim, através de intérpretes dessas políticas que se configuram nos teóricos referenciados no texto, especialmente nos autores defensores da “formação por competências”, modalidade que assume centralidade na formação docente nos documentos legais do Brasil. Neste cenário, a educação atrelada ao pressuposto de qualidade financeira e social converge como mediadora do processo de crescimento econômico e de redução da pobreza porque na perspectiva dessa ordem fundamentada na ideia de modernização, o poder econômico afere outra lógica nas relações de trabalho, que não são as que refletem estreitas relações entre processos qualitativos de formação de professores e suas consequências no trabalho docente com vistas aos resultados finais de aprendizagem dos estudantes. O Grupo Banco Mundial em sua política expansionista visa o desenvolvimento maximizador da força de trabalho, daí sua meta fundamental de produzir crescimento econômico e desenvolvimento pela expansão de projetos educacionais multissetoriais. Embora tenha o Banco Mundial, ao longo das últimas décadas, modificado seus campos de ação política e figurar em seus objetivos estratégicos a cobertura dos serviços educacionais, especialmente para a Educação Básica, o investimento majoritário permanece focado nas questões sociais e na educação como política assistencial para obtenção de alimentação, moradia, saúde, água e esgoto. Tal abrangência visa promoção, desenvolvimento econômico e social, redução da desigualdade, melhoria da gestão dos recursos naturais, o que permite considerar que o BIRD através de suas políticas de financiamento contribui para administrar as mazelas sociais dos países em

²²⁸ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria–UFSM/RS/Br. E-mail: iedamkc@hotmail.com

²²⁹ Profª Drª em Educação na Universidade Federal de Santa Maria–UFSM/RS/Br. E-mail: sueli.ufsm@gmail.com

²³⁰ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria –UFSM/RS/Br. E-mail: danielesagrillo@yahoo.com.br

desenvolvimento. Contudo, ao dissimular seus conflitos, tem nas políticas sociais, entre elas a educação, a mediadora das tensões e dos interesses do Estado capitalista.

Palavras-Chave: Política Educacional; Banco Mundial; Formação de Professores.

Introdução

O trabalho busca analisar políticas de formação de professores, como parte integrante da política definida pelas agências internacionais multilaterais que financiam os projetos nacionais. Constituído-se de uma pesquisa documental, a lógica do trabalho está focalizada nas políticas de formação e tem como objeto de estudos, documentos oficiais do Ministério da Educação: Parecer CNE/CP 009/2001 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, documento este que formaliza a Resolução CNE/CP 1/2002, bem como documentos do Banco Mundial e da organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entre outras que, por suas inter-relações, serviram de referência à reforma educacional brasileira. Apresenta a questão econômica e social sobressaída na lógica dos ajustes estruturais comandados pelas agências internacionais multilaterais, cuja política é determinante para as novas estratégias do Banco Mundial até 2020, tendo sua continuidade e ampliação no desenvolvimento multissetorial e no investimento em capital humano como fórmulas essenciais para aumentar a produtividade da mão de obra, para o quê é, também, imprescindível elevar os padrões de aprendizado dos alunos, especialmente dos mais pobres.

O Banco Mundial (BIRD), especialmente, assim como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização das Nações Unidas (ONU) são importantes interlocutores multilaterais da agenda brasileira com os quais o Brasil tem uma história de parceria que dura mais de 50 anos. Ao ano são financiados em torno de US\$ 3 bilhões em áreas tidas como estratégicas: gestão pública, infraestrutura, desenvolvimento urbano, educação, saúde e meio ambiente. Cerca de 80 projetos financiados pelo Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) estão em atividade desde janeiro de 2013, o que totaliza US\$ 9,1 bilhões. (The World Bank, n.d).

O Grupo Banco Mundial é parte do Sistema das Nações Unidas e foi concebido em 1944, sob a designação de Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Inicialmente auxiliou na reconstrução da Europa após a Segunda Guerra Mundial e permaneceram com esse enfoque devido aos desastres naturais, emergências humanitárias e necessidades de reabilitação pós-conflitos. A missão do Banco é combater a pobreza e promover o desenvolvimento social e econômico nos países em desenvolvimento por meio de empréstimos, assessoramento às políticas, assistência técnica e serviços de intercâmbio de conhecimento, apoiando projetos de desenvolvimento no mundo inteiro. Segundo Leher,

Em um sentido lato, o Banco Mundial tem a atribuição de um grande intelectual orgânico dos interesses representados pelo G-7, atuando como um 'organizador' das políticas dos países em desenvolvimento. Hoje não resta dúvida de que o debate a propósito da governabilidade e das reformas estruturais está sob a direção ideológica desta instituição. Por meio de seus projetos e programas, ela exerce mais influência sobre a educação do que a Unesco, sobre a saúde do que a OMS, sobre as condições dos trabalhadores do que a OIT, sobre a agricultura do que a FAO, etc., (George & Sabelli, 1994:160). De fato, o Banco representa uma estrutura material da ideologia da globalização com a função mediadora de organizar e difundir a 'concepção

de mundo' que os 'Senhores do Mundo' querem consolidar e reproduzir, neste contexto de crise estrutural (Leher, 1998, p. 9-10, grifos do autor).

O BIRD tem demonstrado seu interesse pelo Brasil em sua página na web, principalmente porque divulga amplamente que a pobreza tem diminuído consideravelmente no país. Pelos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2011, cerca de 16,2 milhões de brasileiros é extremamente pobre, o equivalente a 8,5% da população, considerando as pessoas com renda de até R\$ 70,00 mensais. Há um índice melhorado na desigualdade de renda dos brasileiros e os fatores atribuídos têm sido a baixa na inflação, a consistência no crescimento econômico e a boa focalização nos programas sociais.

Destaca-se ainda que no início do ano de 2011 o Banco Mundial aprovou a nova Estratégia de Parceria com o Brasil para os anos fiscais 2012-2015. Os objetivos a serem alcançados até 2015 contemplam melhorar a qualidade e a cobertura dos serviços para a população de baixa renda, levando a pré-escola a, pelo menos, 85% dos 40% mais pobres da população; promover o desenvolvimento econômico e social regional para reduzir a desigualdade entre os Estados brasileiros, entre tantas outras ações do BIRD no país de modo a melhorar os resultados no que se refere a planejamento e orçamento (Banco Mundial, 2011).

Temos assim que o processo de reforma do Estado brasileiro no contexto de globalização tem como finalidade ajustar-se ao mercado mundial e às várias agências internacionais que têm comandado o processo, entre elas a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Interamericano (BID), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial (BIRD). São integrantes desta lista as agências latino-americanas: Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e a Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (OREALC), que é vinculada à UNESCO. Salienta-se que o Banco Mundial detém a hegemonia sobre as demais agências, influencia na política macroeconômica, efetivando empréstimos financeiros aos países através do Fundo Monetário Internacional (FMI).

Em relação aos projetos e programas, Chossudovsky (1999) alerta sobre as condicionalidades rígidas para a liberação dos empréstimos, devendo ser esses dependentes da política do BIRD, de modo que os recursos recebidos auxiliem os países a se ajustarem aos propósitos do órgão financiador. Assim sendo, o empréstimo só é efetivado mediante concordância com as reformas de ajuste estrutural e respeito aos prazos para sua implementação. Uma das *condicionalidades* imposta no processo de ajuste estrutural foi a reforma do sistema educacional, o que implicava em adequar as políticas educativas ao movimento de esvaziamento das políticas de bem-estar social. Ao estabelecer prioridades e estratégias de racionalização de custos e do sistema de ensino e, ao subjugar os estudos, diagnósticos e projetos educacionais do Banco Mundial os países se submetiam à lógica do campo econômico.

Pode-se afirmar que, em âmbito brasileiro, a reforma do Estado foi resultado da difusão das políticas de ajuste do Banco Mundial e dos Planos de Estabilização do FMI. Os empréstimos para os ajustes estruturais e setoriais autorizados pelo BIRD, a partir dos anos 1980, se constituíram em regras e condicionalidades para efetivação de projetos educacionais, particularmente para a Educação Básica.

Isso se confirma com Lauglo (1997) que, tomando como base o Relatório do Banco Mundial de 1995, intitulado "Prioridades e Estratégias para a Educação", identifica a educação básica, no contexto geral da

educação, como o mais importante foco de atenção desta agência, o que impõe uma revisão da formação docente na perspectiva de instaurar processos de mudança no interior das instituições formadoras de modo que, através da formação docente, a escola básica se incorpore aos atuais interesses do capital.

Como afirma Pereira (2009, p.60),

Para o Banco Mundial há a concordância de que o maior investimento na educação básica representa a única possibilidade real de reversão das desigualdades sociais. Isso repercute nas sociedades atuais no direito à Educação Básica efetivado através da oferta de escolarização a toda a população, o que é visível na realidade brasileira com a ampliação das matrículas, motivada por uma obrigatoriedade movida por incentivos financeiros através de fundos, inicialmente para o ensino fundamental e, agora, ampliados para atingir os demais níveis da escolaridade básica, do que se pode dizer que a exclusão da escola não se dá mais pelo acesso.

Neste sentido, Nogueira, Figueiredo e Deitos afirmam que,

[...] desde o início dos anos oitenta, há estratégias do BM para modificar contratos na estrutura produtiva dos países periféricos, condicionando as políticas econômicas destes países à incorporação de suas políticas macroeconômicas, administrativas e institucionais para firmar contratos/empréstimos para setores da economia em geral e particularmente para Educação Básica. (Nogueira; Figueiredo & Deitos, 2001, p. 129).

Esse cenário é regido pela nova ordem mundial e expõe um conjunto de modificações pautadas na globalização da economia. No campo educacional, a adoção da nova ordem se fundamenta na ideia de modernização e na reconfiguração das relações de trabalho que recomenda outro perfil para educação escolar e baliza o encadeamento das transformações no campo educacional determinadas pelo poder econômico.

Desta forma, o Estado brasileiro tem experimentado um processo de redefinição e de reformas administrativo-institucionais que apresentam implicações no âmbito econômico, político e ideológico, o que acaba por redefinir as funções do aparato estatal em todas as suas dimensões. No campo educacional o Banco Mundial tem atuado no Brasil, delineando a expansão e a melhoria da educação como metas fundamentais para uma educação de qualidade produtora de crescimento econômico e do desenvolvimento rápido e sustentável. Na visão do Banco os indivíduos instruídos têm muito mais possibilidade de emprego, melhores salários e filhos mais saudáveis. Para atingir as metas mencionadas, as políticas do Banco Mundial direcionadas para a Educação Básica produzem, conseqüentemente, ações e determinações para as políticas de formação de professores.

A formação de professores e as relações com a política do Banco Mundial

As orientações conceituais do Banco Mundial no campo educacional já estavam presentes nos primeiros documentos, na década de 1970, no *Comprehensive Education Policy Paper* de 1971 como afirma Silva (1999). Neste documento a educação foi considerada como fator de crescimento econômico, como meio para o provimento de técnicas para o setor produtivo, de formação de mão-de-obra qualificada, especialmente no ensino técnico e vocacional de nível médio. O poder do BIRD na estruturação de setores educacionais fez com que ampliasse sua equipe e em certo sentido acabou por superar a importância inclusive da UNESCO (Silva, 1999). No novo ângulo político os eixos norteadores das políticas educacionais dos países em desenvolvimento passam pela providência de educação básica mínima,

definição da necessidade crítica da mão-de-obra, eficiência e equidade, proposta de educação funcional de baixo custo para capacitar a população pobre, garantindo a sua participação no processo de desenvolvimento.

O Brasil tem intensificado suas ações políticas e reformas educacionais, sintonizado com a orientação de Organizações Internacionais. Segundo Silva (1999, 2003), Dourado (2001), Oliveira (2005), a ação mais efetiva tenha sido expressada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). A Lei parece estar em sintonia com premissas neoliberais, pois “redireciona o paradigma da educação e da escola no Brasil, enfatizando o trinômio, produtividade, eficiência e qualidade total” (Dourado, 2001, p. 50). As orientações são para redirecionar a gestão educacional, o financiamento, a estruturação dos níveis de ensino, a estrutura curricular, formas de profissionalização e estabelecer mecanismos funcionais para a descentralização pública do poder público, a centralização e o controle do poder central e a implementação de políticas focalizadas no Ensino Fundamental.

Segundo Oliveira (2005, 2008) as políticas públicas de regulação são indicadoras de compromissos governamentais com as Organizações Internacionais e inter-relacionam-se com os fundamentos da formação inicial e continuada do professor na perspectiva de sua profissionalização plenamente articulada aos efeitos das políticas de aligeiramento na formação docente, da diversificação e diferenciação dos espaços de formação, da mitificação da educação a distância e da interpenetração das esferas pública e privada, políticas que afetam e provocaram a precarização do trabalho docente; as perspectivas de avaliação do sistema educacional nacional, a reorganização do espaço e tempo escolar em suas diferentes dimensões (projetos pedagógicos, parâmetros curriculares nacionais, ciclos escolares, classes de aceleração, gestão). Desta forma percebe-se o alinhamento organizacional das políticas educacionais brasileiras sob a égide das orientações prescritas pelo Banco Mundial.

Freitas (2002), observa que no âmbito das políticas estamos vivenciando um processo de flexibilização do trabalho docente, o que tem comprometido a luta histórica dos educadores pela profissionalização do magistério. Se nos anos 80, no âmbito dos movimentos sociais, os educadores trouxeram concepções avançadas sobre formação de professores, com destaque para o caráter sócio-histórico dos processos de formação e a necessidade de um profissional que dominasse a realidade que o cerca com consciência crítica e plenas capacidades de interferir e transformar as condições da escola com vistas a superar as dicotomias históricas, nos anos 90 uma nova organização do trabalho começa a ser delineada. Ao abandonar as concepções anteriores, insere no universo escolar um espaço isolado do seu conjunto, com ênfase nos estudos teóricos da prática reflexiva, centrada na ação educativa, na figura do professor e da sala de aula.

A realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, promovida pela UNESCO em Jomtien/1990 foi um marco para o início das reformas político-educacionais. Assevera o documento que são necessárias articulações e alianças em todos os níveis, subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação, elegendo as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente como elementos decisivos para implementar a educação para todos.

Na mesma direção o relatório para a UNESCO elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI coordenado por Jacques Delors, discorre sobre as necessidades e tendências essenciais

para formação dos indivíduos no enfrentamento de problemas de natureza social, cultural, econômica e política. Tais enfrentamentos, específicos do novo século, reforçariam o papel da educação na preparação dos indivíduos e na formação docente para a implementação da reforma política estrutural e curricular que deveria ser posta em prática em diversos países.

Delors (2012) apresenta no documento um conceito de educação mais eficaz à adaptação autônoma dos indivíduos em um mundo em constante mudança. A educação proposta é erigida sobre quatro pilares²³¹ resumidores de como deve ser formado o educando. No Brasil os pilares estão no documento de Introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1997) com destaque para o “aprender a aprender”, como competência de excelência que cabe a escola desenvolver no aluno. Com relação à formação do professor, o relatório endossa o documento do Banco Mundial, propondo o modelo da profissionalização pautado pela formação por competências. Dentre os defensores dessa proposição podemos incluir vários autores, sendo Phillipe Perrenoud (1993, 1999) o que mais se destacou no Brasil, considerando que a noção de competência aludida por tais mudanças no campo educacional apoia-se substancialmente naquilo que é anunciado e depreendido da obra desse autor, assim como é oportuno lembrar que Perrenoud também foi um dos assessores do MEC na elaboração dos Referenciais para a Formação de Professores - RFP (2002) como informa Fagundes (2013).

Para o sociólogo suíço é definida a formação por competência “como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (Perrenoud, 1999, p. 7), o que implica o valor circunstancial do conhecimento frente à prática. Portanto, o conhecimento que raramente é acionado pela ação é provido de pouco valor ou utilidade.

Em sua obra, “Construir as competências desde a escola” (Perrenoud, 1999), é possível perceber que a ideia de “competência” já estava presente num determinado contexto, fora da escola, podendo ser entendido como sendo o campo de trabalho profissional, de treinamento ou formação em serviço. Com a expressão “desde a escola”, como ressalta Fagundes (2013), Perrenoud deixa claro a importância da formação por competência no ambiente intraescolar, trazendo para dentro da instituição escolar os procedimentos de formação que estavam em curso ou em uso em outros contextos institucionais e organizacionais diferentes da escola. Assim, o fato de “construir competências desde a escola” significa que há uma transformação de sua função pedagógica, o que é representativo da proximidade entre educação e política econômica. Desse modo, o “novo” significado social da escola faz com que o valor imanente da educação seja transferido para a esfera econômica. Daí por que a preponderância de um apelo à prática seja tão recorrente nos discursos oficiais endereçados aos processos formativos.

Inicialmente o autor em pauta esclarece que a competência está referida a esquemas de mobilização de conhecimentos. Assim, “observa-se, então, a articulação conhecimento competências, sendo que os primeiros são indispensáveis para a inteligibilidade das observações e para a construção de hipóteses. Porém, sua mobilização não é espontânea e nasce de um treinamento” (Perrenoud, 1999, p. 22).

²³¹ O aprender a fazer refere ao modelo de qualificação profissional para formação do trabalhador, exigidas pelos novos processos de produção. Os processos demandam domínio cognitivo e informativo dos sistemas para as tarefas de produção e para as tarefas de concepção, estudo e organização do trabalho, o que remete ao pilar aprender a conhecer. O aprender a ser pauta-se pelo desenvolvimento total da pessoa como dever da escola. É exigência do mundo dinâmico e em constante transformação, onde as qualidades humanas devem ser capazes de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas. O aprender a viver juntos, é fundado na concorrência e no sucesso individual, orienta para a educação institucionalizada com base a “compreensão do outro e a percepção das interdependências e as possibilidades de realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos, visa o respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz” (Delors, 1998, p.89-102). Em 1998 na XXVIII Conferência Mundial sobre o Ensino Superior em Paris foi lançado o quinto pilar, aprender a empreender.

A pedagogia das competências no Brasil se materializa no país através do Parecer CNE/CP 009/2001 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Este documento foi aprovado em 08/05/2001 do qual se originou a Resolução CNE/CP 1/2002.

Em acordo com o Parecer CNE/CP 009/2001, a concepção de “competência” é nuclear na formação de professores e é compreendida no documento citado, como a capacidade do professor de mobilizar conhecimentos transformando-os em ação, “competências necessárias para atuar no novo cenário”, “como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida” (CNE/CP, Par. 009/2001, p. 11).

Conforme Fagundes (2013, p. 15)

[...] o processo formativo se dá a partir do ciclo de onipresença das competências: Forma-se um professor suficientemente competente para desenvolver, em seus futuros alunos, competências específicas, requeridas pelo novo contexto do mundo do trabalho. O primeiro efeito dessa proposta é a aceitação do pressuposto de que a formação docente atualmente padece de um déficit de prática. Logo, a experiência prática e o saber fazer, constituído na forma de competências para treinar/ensinar, configuram a nova acepção de prática em voga nas ideias de formação de professores, via diretrizes. Em termos epistemológicos de fundo, essa questão é, de certa forma, também decorrente de um entendimento equivocado da virada da prática empreendida pelo paradigma da compreensão moderna do conhecimento.

Para Kuenzer (2008, p.1) a pedagogia da competência é um tipo de formação que “assume um significado de um saber-fazer de natureza psicofísica, antes derivado da experiência do que de atividades intelectuais que articulem conhecimento científico e formas de fazer”, indicando que a reestruturação mundial dos sistemas de ensino faz parte de uma ofensiva ideológica e política do capital neoliberal. Isso se explica pela crise do capital, ocasionada pelo esgotamento do modelo taylorista-fordista e sua substituição por formas de produção flexíveis, de inovação tecnológica e de novos modos de gerenciamento da organização do trabalho e, naturalmente, do saber dos trabalhadores, para o qual são demandadas novas exigências de formação a serem empreendidas nas agências formadoras e no próprio processo produtivo, determinando um modelo de organização administrativo-pedagógica que tem em práticas participativas e flexíveis, a sua dinâmica (Pereira, 2009, p. 58).

Ramos (2002, p.39), identifica a noção de competência como originária das ciências cognitivas com uma marca fortemente psicológica, o que Deluiz (2001), por sua vez, afirma sobre a matriz condutivista/behaviorista do processo de trabalho com base em competências, identificando fundamentos da pedagogia das competências na psicologia de Skinner e na pedagogia dos objetivos de Bloom, guardando forte relação com o objetivo voltado para a eficiência social e, neste aspecto, enfatiza que há uma sobrevalorização de aspectos atitudinais (*o saber-ser*) que conferem ao modelo de competências a possibilidade de um controle menos formalizado e mais difuso sobre a força de trabalho, evitando-se as resistências e os conflitos. Nesta ótica, a formação por competência indica uma formação para a submissão, de modo que o capital exerça maior controle sobre o emprego e sobre a ação da força de trabalho.

Nesta lógica, Delors, em conformidade com as proposições do BIRD propõe alternativas para melhorar a qualidade e a motivação dos professores e, para tanto, sugere a formação contínua de professores pela via do ensino a distância, por ser uma fonte de economia e permitir ao professor continuar em serviço,

alegando que “pode ser um meio eficaz de introduzir reformas, novas tecnologias ou novos métodos” [...]. (Delors, 2012, p.160).

Werthein e Cunha (2005, p. 27) informam que a UNESCO, em 2005, reafirma os quatro pilares de Delors e os sete saberes necessários para a educação do futuro de Edgar Morin²³² no documento denominado “A nova educação”, tendo em vista que as propostas desses autores “fornecem bases sólidas para a construção de uma nova educação para o próximo século, sem a qual dificilmente conseguiremos atingir os nossos ideais de paz e solidariedade humana”.

Desta forma, indicam que a reestruturação mundial dos sistemas de ensino faz parte de uma ofensiva ideológica e política do capital neoliberal (Hill, 2003). Assim, se explica a orientação do Banco Mundial por uma formação por competências provocada pela crise do capital, ocasionada pelo esgotamento do modelo taylorista-fordista e sua substituição por formas de produção flexíveis, de inovação tecnológica e de novos modos de gerenciamento da organização do trabalho e, naturalmente, do saber dos trabalhadores, remetendo diretamente para a escola este compromisso.

Considerações finais

Este texto teve como foco refletir sobre as políticas determinadas pelos órgãos de financiamento da educação no terceiro mundo, tomando como base o que está posto pelos documentos oficiais referentes à formação de professores, a fim de trazer à tona “as implicações filosóficas de fundo” presentes no discurso da legislação educacional do MEC, como: *Parecer do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação* (Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001), *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena* (DCNs, 2001) e *Referenciais para a formação de professores* (RFP, 2002). Contudo, o foco é a formação inicial do professor da educação básica, a qual segue o discurso de apelo à prática pelo viés das competências.

A ideia é problematizar pontos “vitais” da legislação educacional, referente à formação de professores e, também, elementos centrais da obra de Perrenoud (1999), a qual lhe serve de base de modo a elucidar como essas proposições repercutiram principalmente num entendimento restrito da formação na prática educativa, pelo afastamento da teoria em seu aspecto social, dado que é deixado de lado o potencial da teoria para compreensão das contradições da realidade social.

O foco do Banco Mundial desloca-se da produção de infraestrutura física e da frequência escolar dos estudantes, para a melhoria dos resultados da aprendizagem e tem enfatizado a qualidade do sistema de ensino como preocupação principal. Reforça constantemente a relevância das políticas e ações no acesso ao ensino e a aprendizagem de qualidade que deve ser comprovada por instrumentos disponíveis. As prioridades estratégicas mundiais foram definidas, tendo interesse a redução da pobreza pela educação dos mais pobres, a qualidade da aprendizagem, desenvolvimento da criança desde a primeira infância, programas de saúde escolar; o investimento em métodos de inovação educacional, quais sejam: o ensino à distância, a aprendizagem aberta, uso de novas tecnologias; a reforma do sistema de ensino:

²³² Morin, Edgar. (2004) Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez. Esses saberes são respectivamente: as Cegueiras Paradigmáticas, o Conhecimento Pertinente, o Ensino da Condição Humana, o Ensino das Incertezas, a Identidade Terrena, o Ensino da Compreensão Humana e a Ética do Gênero Humano.

estabelecimento de níveis de conhecimento necessários, planos de estudo e sistemas de reformas educativas com base na gestão eficiente e descentralizada.

Na verdade, como explicita Soares (2007 p. 256) a importância do BIRD não reside apenas nos empréstimos que realiza. O BIRD e FMI fazem avaliações dos países beneficiados. O BIRD faz ainda projetos de prioridade (ou não) dos países e tenta vendê-los. A decisão final é de cada país. Outra questão a destacar é que o BIRD não negocia com as comunidades locais, negocia com governos, ou seja, com os agentes locais eleitos democraticamente para representar a população (Coraggio, 2007, p. 258). Neste sentido, as políticas sociais e educacionais implementadas no Brasil foram adquiridas em acordo com a equipe gestora do Ministério da Educação e das Secretarias Nacionais de Educação. A lógica da aquisição para viabilizar as políticas na prática é de que inicialmente é oferecida cooperação técnica, seguida da sedução dos recursos humanos, após as estruturas paralelas para operacionalizar e fiscalizar o cumprimento do projeto. As políticas do Banco chegam ao interior das escolas públicas e das instituições de educação por meio de programas, projetos e planos elaborados por seus técnicos e conselheiros e aprovadas pelo governo. Nesta direção, o Banco tem avaliado a confiabilidade do Brasil nas questões financeiras, contudo, há certa debilidade nos projetos educativos que financia, pois os resultados da aprendizagem dos estudantes não avançam apesar dos investimentos em políticas sociais e educacionais.

A política de educação que advém dos organismos multilaterais postula fortalecer os níveis de educação e de ensino, o desenvolvimento social, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, alcançar um desenvolvimento autônomo dos estudantes (UNESCO, 1990, p.3). No entanto, o formato aqui representado como síntese das políticas educacionais brasileiras advindas do referencial multilateral não parece convergir em mudança significativa se não forem contestadas ideias e políticas e/ou se mudarem os fundamentos que as revestem (Coraggio, 2007), tendo em vista que uma das fontes de poder mais significativas que é o financiamento, não podemos ainda dispensar.

Neste cenário, as contradições inerentes ao sistema capitalista estão mais acirradas e o capital nelas se alastra e se regenera produzindo novas gerações de capital. Se havia no pós-guerra estratégias Keynesianas nos países centrais e o Estado desenvolvimentista nos países periféricos, pode-se dizer que no atual momento a ação é de estratégia neoliberal de reestruturação produtiva e do discurso globalizador de contínua estrutura de dominação. Nesta ordem alterada, a ideia de modernização pode caracterizar o conjunto de transformações do poder econômico que ao reorientar as relações de trabalho e as reformas educacionais das últimas décadas torna visível a necessidade estratégica de políticas sociais e programas educacionais que legitimem os nortes internacionais e que determinam o novo perfil para o processo de formação do trabalhador.

Ancoradas, portanto, na lógica de recomposição da hegemonia capitalista e das relações capital-trabalho, as instituições formadoras voltam seus objetivos para racionalizar, adequar e otimizar a força de trabalho às demandas do sistema produtivo, correspondendo ao que se propõe o Estado neoliberal ao transferir a escola da esfera política para a esfera do mercado, levando educando e educador a relacionar vida e trabalho como objetos de atenção da ação pedagógica.

Referências

- Banco Mundial. (2011). Estratégia de parceria de país para a República Federativa do Brasil, exercícios fiscais 2012 a 2015. Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento. Relatório No 63731-BR. Banco Mundial. Retirado em Janeiro, 16, 2012 de <http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/BRCPSPortugues.pdf?resourceurlname=BRCPSPortugues.pdf>
- Brasil. (2001). Parecer CNE/CP 009/2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento aprovado em 08/05/2001. Retirado em Dezembro, 10, 2001 de portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf
- Brasil. (2002). Resolução CNE/CP 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento aprovado em 18/02/2002 e publicado no DOU em 04/03/2002.
- Brasil.(2011). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). BRASIL. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Síntese de Indicadores Sociais, 2011. Retirado em Janeiro, 12, 2012 de <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2011/>
- Chossudovsky, Michel.(1999). A globalização da pobreza: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial. São Paulo: Moderna, 320 p.
- Coraggio, José Luis. (2007). Anexo. In: De Tommasi, Livia; Warde, Mirian Jorge; Haddad, Sérgio. (Orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 5 ed. São Paulo: Cortez.
- Deluiz, Neise. (2001) O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. Informativo SENAC, vol. 27, n.3,set/dez. Retirado em Dezembro 12, 2008 de <http://www.senac.br/informativo/BTS/index.asp>.
- Delors, Jacques. (2012). (Coord.). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. 7ed. Revisada. São Paulo: Cortez.
- Dourado, Luiz Fernandes. (2001). A reforma do Estado e as políticas de formação de professores. In: Dourado, Luiz Fernandes; Paro, Vitor Henrique. Políticas Públicas e Educação Básica. São Paulo: Xamã.
- Fagundes, André Luiz de Oliveira. (2013). A onipresença das competências na formação docente: um estudo no horizonte da reificação e do reconhecimento. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil.
- Freitas, Helena Costa L. de. (2002) Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, 136-167.
- Hill, Dave. (2003). O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.2. 24-59. Jul/Dez, 2003. Retirado em Dezembro 12, 2008 de <http://www.curriculosemfronteiras.org>.
- Kuenzer, Acácia. (2008). Conhecimento e competências no trabalho e na escola. Retirado em Dezembro 12, 2008 de http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Textos_Videos/Acacia_Kuenzer/

- Lauglo, Jon. (1997). Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. In: Cadernos de Pesquisa, nº100: 11-36 Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Cortês.
- Leher, Roberto. (1998). Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para "alívio da pobreza". Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paul: São Paulo, SP, Brasil.
- Morin, Edgar. (2004) Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez.
- Nogueira, Francis Mary Guimarães., Figueiredo, Ireni Marilene Zago., & Deitos, Roberto Antonio. (2001). A implementação de políticas para o ensino fundamental, médio e profissional no Paraná nos anos 90: o PQE\PROEM e as orientações do BIRD\BID. In: Nogueira, Francis Mary Guimarães. Estado e políticas sociais no Brasil. Cascavel: EDUNIOESTE.
- Oliveira, Dalila Andrade. (2005). Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775.
- Oliveira, Dalila Andrade. (2008). O trabalho docente na América Latina Identidade e profissionalização. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez.
- Pereira, Sueli Menezes. (2009). Educação Básica e formação docente no contexto das exigências do mundo do trabalho: a formação por competências em análise. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel Pelotas. [33]: 57 - 79, maio/agosto.
- Perrenoud, Phillipe. (1993). Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, Phillipe. (1999). Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ramos, Marise Nogueira.(2002). A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- Silva, Maria Abádia da. (2003). Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. Cadernos Cedes. Campinas. v. 23, n. 61, p. 283-301, dezembro.
- Silva, Maria Abádia da. (1999). Políticas para a educação pública: a intervenção das instituições financeiras internacionais e o consentimento nacional. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas: Campinas, SP, Brasil.
- Soares, Maria Clara Couto.(2007). Anexo. In: De Tommasi, Livia; Warde, Mirian Jorge; Haddad, Sérgio (Orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 5 ed. São Paulo: Cortez.
- The World Bank.(n.d) O Brasil em aspectos gerais. Retirado em Março 09, 2013 de <http://www.worldbank.org/pt/country/brazil/overview>.
- Werthein, Jorge & Cunha, Celio da. (2005).Fundamentos da nova educação. 2 ed. Brasília: UNESCO.
- UNESCO. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Retirado em Fevereiro 14, 2013 de <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf>

A Avaliação da Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: A Unidocência em Foco

Mauricio Cravo dos Reis, Simone Gonçalves da Silva²³³

Resumo

Desde a inserção da Educação Física no currículo escolar muitas têm sido as reflexões e as discussões sobre a importância e aplicabilidades dessa área do conhecimento no universo da escola, já que ao longo da história a disciplina busca sua legitimidade nesse campo. Porém, quando o assunto é a avaliação direcionada aos alunos pertencentes aos anos iniciais do ensino fundamental, principalmente na educação unidocente, surgem às limitações em estudos e pesquisas sobre o assunto. Entende-se por unidocência uma nomenclatura direcionada aos professores que ministram aulas de todas as disciplinas nos anos iniciais do ensino fundamental. No Brasil, esses educadores são oriundos dos cursos de formação em Pedagogia a nível superior e Magistério em nível médio. Uma das possibilidades de se pensar a avaliação na Educação Física escolar é através de processos subjetivos como a interação, participação e desenvolvimento do aluno. A partir da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 outras formas de avaliação na Educação Física surgiram como alternativas para facilitar as práticas docentes. Com base nesses dados, o estudo buscou compreender de que forma se dá a avaliação proposta pelos professores nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista que esses profissionais na maioria das vezes possuem autonomia para escolher os procedimentos para realiza-la. Para isso, utilizou-se como metodologia a abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, tendo como instrumentos de pesquisa a entrevista semi-estruturada e observação das aulas através do diário de campo. Participaram da pesquisa oito professores unidocentes de quatro escolas pertencentes ao município de Rio Grande que está localizado no estado do Rio Grande do Sul. Através das análises pode-se identificar que são inúmeras as dificuldades que esses professores encontram para avaliar os processos de ensino-aprendizagem dos alunos quanto as capacidades e experiências relacionadas a Educação Física nos anos iniciais. Esses fatores são atribuídos às deficiências na formação inicial dos professores e falta de incentivo na realização de formações continuadas. Além disso, se pode perceber que as estratégias utilizadas pela maioria dos professores para avaliar seus alunos nas aulas de Educação Física são a participação, interação com os colegas, desenvolvimento motor e cognitivo. Por fim, é necessário que se realize outros estudos e pesquisas que abordem este assunto, pois se acredita que através das discussões e reflexões haverá contribuições ao campo educacional unidocente.

Palavras-chave: Educação Física. Avaliação. Escola. Unidocência.

Considerações Iniciais

No atual cenário educacional brasileiro, muitas têm sido as discussões a cerca das práticas docentes direcionadas ao ensino fundamental, tendo em vista que esse por se tratar do período escolar mais longo e também pode ser determinante na vida estudantil dos educandos. O ensino fundamental esta dividido nos

²³³ Universidade Federal de Pelotas; Agencia Financiadora: CAPES

anos iniciais que compreendem os primeiros 5 (cinco) anos e os anos finais na qual são preenchidos pelos últimos 4 (quatro) anos.

No Brasil toda criança em idade escolar é obrigada por lei a estar frequentando a escola, que inicia normalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, e a alfabetização acaba sendo uma das principais atribuições dessas relações de ensino-aprendizagem. No Estatuto da Criança e do Adolescente -ECA (1990), dispõe no Art. 54. no qual delega os deveres do Estado assegurados às crianças e os adolescente o seguinte trecho “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, em grande parte das escolas, os professores responsáveis pelas aulas são oriundos da categoria unidocente. Esses ministram todas as aulas nas mais diversas áreas do conhecimento como: Matemática, Português, Estudos Sociais, Artes e Educação Física.

Cabe aos docentes, citados, ministrarem todas as disciplinas, entre elas a Educação Física. Este processo é chamado de “unidocência”, que segundo Silva e Krug (2008) significa a união dos conteúdos de todas as disciplinas desenvolvidas por um único professor.

Dentre essas disciplinas, o estudo visou discutir a avaliação na Educação Física direcionada aos anos iniciais do ensino fundamental, levando em consideração o olhar do professor unidocente a cerca do assunto. Esse assunto surge nesse segmento pela falta de instrumentos de avaliação para orientar o trabalho docente desses professores.

Além disso, buscou-se compreender a visão dos professores sobre a importância da avaliação na Educação Física, nos anos iniciais do ensino fundamental, e identificar as práticas educativas e estratégias avaliativas utilizadas pelos educadores unidocentes nesse período escolar.

O estudo se justifica pela falta de estudos que abordem a avaliação da Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental e pelos inúmeros questionamentos surgidos durante os estágios realizados ao longo das carreiras docentes. Cabe destacar outra questão emergente e que não se aprofunda nesse estudo, como a influência das políticas avaliativas destinadas para os anos iniciais, como por exemplo a Provinha Brasil, uma avaliação destinada aos primeiros anos do Ensino Fundamental que privilegia duas áreas de conhecimento a Matemática e o Português, que vem trazendo novas implicações nos processos avaliativos na Educação Física, demonstrando uma desvalorização dessa área de conhecimento e implicando para sua marginalização sendo concebida com menor prestígio social. Diante disso, para que se possa avançar na reflexão e discussão sobre o assunto, é necessário que outros pesquisadores se interessem em realizar estudos relacionados a esse assunto e também demonstra a importância da temática em relação as tendências no currículo e na avaliação para o debate no campo dos estudos na Educação Física.

A busca pela legitimidade da Educação Física no currículo escolar

No decorrer dos anos a Educação Física tem procurado se inserir e justificar no espaço escolar, tendo em vista que em outros locais normalmente possui valorização pelo fato de desenvolver habilidades e capacidades que contribuem no bem estar físico e social do ser humano.

Muito se têm discutido nesses últimos anos a respeito da importância da Educação Física e sua inserção como um componente curricular no interior da escola. Já se convive com esse “suposto” incômodo social há

muito tempo. Isso se dá porque os professores de certa maneira não se sentem partícipes do ponto de vista legal e institucionalizado enquanto veículo de uma aprendizagem disponibilizada por uma prática pedagógica de conteúdo direcionado a uma clientela específica, ou seja, os alunos, em prioridade, os da escola pública.

Com as conquistas alcançadas nos últimos anos pela Educação Física, embora ainda insuficientes, o caminho tem mostrado que aos poucos o espaço tem se aberto e a valorização aumentado no currículo escolar. As Leis de Diretrizes e Bases contribuíram muito para que isso se desse.

A LDB de 1996 coloca a Educação Física como componente curricular, fato que exigiu um novo pensar e um novo agir de seus professores. O novo pensar é caracterizado pela necessidade de se conhecer a Educação Física na escola nas mesmas condições dos demais componentes curriculares, nos quais a organização de seus aspectos didáticos os consolidam na educação escolarizada. Exige-se, também, uma participação mais efetiva na concepção do projeto pedagógico, pois, ao considerá-la como componente curricular, as suas práticas deverão ser orientadas pelas diretrizes do projeto pedagógico da escola (MELO, 2006, p. 188)

O projeto político pedagógico escolar é um material com grande via de acesso para o estabelecimento de algumas diretrizes pautadas no corpo da apresentação das principais e maiores pretensões da escola no decorrer do ano letivo. A Educação Física não pode ser apenas uma parte ilustrativa ou legal dessa indumentária, ela tem em suas bases pedagógicas a obrigação de se tornar uma parte e uma alternativa legítima enquanto componente curricular na organização e sistematização desse projeto educacional. Para isso, é obrigatório o cumprimento do papel dos profissionais que relativizam e qualificam a área de conhecimento. É no compromisso da aprendizagem a maior ferramenta de apoio no escopo escolar.

Dessa forma os educadores unidocentes possuem um espaço privilegiado para exercer suas funções como educadores, tendo como função o desenvolvimento de atividades e principalmente a valorização dessa importante área do conhecimento. Outro fator que contribui nesse processo é a disponibilidade corporal que os alunos em idade correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental possuem.

A importância dos processos avaliativos na Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental

A avaliação escolar é sempre um assunto em pauta em discussões e rodas de conversa de profissionais da área. Quando é direcionada e determinada disciplina, envolve conteúdos específicos que acabam norteando os caminhos avaliativos que se busca adotar.

Nessa perspectiva, a Educação Física por não ter conteúdos padronizados e que obedecem uma sequência cronológica como outras áreas, traz inúmeras dificuldades aos profissionais que tem por objetivo desenvolvê-la. No caso dos educadores inseridos nos anos iniciais pertencentes a categoria unidocente as limitações parecem ser ainda maiores tendo em vista que esses profissionais não possuem formação específica na área.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 foram construídos com objetivo de facilitar as práticas docentes dos educadores, tornando-se uma importante ferramenta de auxílio na avaliação de atividades relacionadas a Educação Física, tanto por parte de professores quanto por parte de alunos.

A avaliação é um instrumento que deve ter utilidade tanto para o aluno quanto para o professor, no sentido de que seja possível para ambos mensurar avanços e dificuldades, a fim de tornar o processo de ensino aprendizagem mais produtivo (BRASIL, 2000).

Dessa forma, a avaliação na Educação Física escolar deve ser contextualizada com os conteúdos e objetivos da disciplina, longe de ser padronizada. É necessário que o aluno conheça seus limites e possibilidades para que possa traçar metas para melhorar suas capacidades, de modo que continue se desenvolvendo.

Segundo Betti e Zuliani (2002), a avaliação em Educação Física tem características e dificuldades comuns aos demais componentes curriculares, mas também apresenta peculiaridades. Esses autores ainda afirmam que “a avaliação deve servir para problematizar a ação pedagógica, e não apenas para atribuir um conceito ao aluno” (p. 77).

Nos dias atuais, a avaliação em Educação Física ainda se divide em uma atenção à formação do cidadão e em uma perspectiva biológica (Darido, 1999). Mas, como afirma Oliveira (1997), “se quisermos que a Educação Física realmente tenha um novo entendimento e aceitação junto a toda comunidade, faz-se imprescindível uma retomada de ações metodológicas e de conteúdos significativos” (p. 26). Isso tange a todos os aspectos da prática pedagógica, inclusive a avaliação.

Assim, os processos de avaliação devem abarcar múltiplas dimensões, como o conhecimento de brincadeiras, jogos e outras atividades corporais, suas respectivas regras, estratégias e habilidades motoras envolvidas. Também a participação em diferentes atividades corporais, com princípios de atitudes cooperativas e solidárias, é fundamental. O conhecimento de possibilidades e limitações corporais, valorização e apreciação das diferentes manifestações de cultura corporal presentes no cotidiano contribuem no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, a avaliação deve contemplar a adoção de atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade, solucionando os conflitos de forma não violenta. A análise dos padrões de estética, beleza e saúde presentes no dia-a-dia da escola, e compreensão de sua inserção no contexto. Além do grau de independência para cuidar de si mesmo ou para organizar brincadeiras, a forma de se relacionar com os colegas, entre outros são fundamentais. É a orientação sob esses aspectos que permitem uma avaliação abrangente do processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2000).

Alternativas e Instrumentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos adotados neste artigo foram de natureza qualitativa, tendo em vista a complexidade do assunto abordado e pelas alternativas que esse estilo de investigação indica ao pesquisador envolvido. Optou-se por realizar um estudo de caso, pois foi necessário que os pesquisadores permanecessem durante um período considerável nos locais investigados para a busca dos dados desejados.

Para Yin (1984, p.23) o estudo de caso é “uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto natural, em situações em que as fronteiras entre o contexto e o fenômeno não são claramente evidentes, utilizando múltiplas fontes de evidência”.

De acordo com Lakatos e Marconi (1991), nos estudos qualitativos o desenvolvimento dos fatos e a apresentação de novas variáveis, dúvidas e questionamentos se dá através do convívio com os próprios participantes.

O estudo foi realizado em quatro escolas da rede estadual de ensino do município de Rio Grande, localizado na região sul do estado do Rio Grande do Sul. As escolas foram escolhidas intencionalmente e levando em consideração que tivesse educadores unidocentes atuando nos anos iniciais do ensino fundamental. Participaram como sujeitos da pesquisa, oito professores unidocentes, sendo dois de cada instituição escolar.

Foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados entrevistas semiestruturadas, aplicadas aos professores unidocentes. Além disso, realizou-se a observação de uma aula de Educação Física de cada professor participante da pesquisa.

A entrevista semiestruturada possibilita “levar os sujeitos a expressar livremente as suas opiniões sobre determinados assuntos” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 17), as questões tem função de orientação, de baliza para o pesquisador e não de cerceamento da fala dos entrevistados (MINAYO, 1992, p. 122).

Segundo (DIAS 2011, pag. 11) A observação das aulas “desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudanças na escola”.

Além disso, foi necessária a busca pelo aprimoramento do assunto relacionado a avaliação da Educação Física na escola através da produção científica sobre esse assunto, tendo por objetivo qualificar a apreciação dos dados coletados.

A análise dos dados obtidos também se torna parte fundamental para interpretação dos documentos que nesse caso foram as observações e as entrevistas realizadas junto aos professores.

A descodificação de um documento pode utilizar-se de diferentes procedimentos para alcançar o significado profundo das comunicações nele cifradas. A escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador (CHIZZOTTI, 2006, p. 98).

O olhar dos professores unidocentes sobre a avaliação da Educação Física

Como proposto nesse estudo, buscou-se através das entrevistas e observações das aulas de Educação Física nas escolas, averiguar as impressões que as professoras unidocentes possuem sobre a avaliação na Educação Física voltada aos anos iniciais do ensino fundamental. Cabe salientar que todas as 8 (oito) educadoras participantes da pesquisa pertencem ao sexo feminino.

Nas observações das aulas pode-se perceber que os conteúdos desenvolvidos pelas professoras abordavam as brincadeiras, atividades lúdicas, cantigas de roda e esportes como o futebol, voleibol e caçador. Esses conteúdos estão diretamente relacionados com as experiências que as educadoras tiveram em suas infâncias e nas suas trajetórias escolares e acadêmicas. Pode-se perceber isso através das entrevistas, como deixa claro uma delas quando perguntada sobre a influência das atividades oriundas de experiências anteriores nas escolhas metodológicas:

“Fui uma criança muito ativa, vivia brincando na rua com outras crianças da minha idade ou até mais velhas. Depois quando fui pra escola, pude ter acesso a mais brincadeiras, atividades e principalmente a mais crianças e isso acabou contribuindo muito no desenvolvimento. Essas experiências e atividades procuro trazer para a sala de aula, embora saiba que os tempos são outros, me sinto a vontade e segura para desenvolve-las com minhas crianças”. (Educadora do 2º).

Fica evidente que as escolhas metodológicas relacionadas aos conteúdos e atividades propostas pelas educadoras possuem forte influência nas experiências vivenciadas ao longo das trajetórias escolares. Isso sobrepõe a idéia que os conhecimentos relacionados à Educação Física adquiridos nos cursos de formação de professores são fundamentais e únicas estratégias metodológicas adotadas pelas educadoras.

Entendendo-se que a avaliação dos alunos se dá a partir dos conteúdos desenvolvidos em determinado período de tempo, perguntou-se as educadoras que tipo de avaliação elas desenvolviam e de que forma realizavam. Todas destacaram que a avaliação é feita a partir de itens subjetivos como a participação, interação com os colegas, cooperação, entre outras. E normalmente são realizadas através de pareceres descritivos entregues aos pais e/ou responsáveis pelos educandos a cada final de bimestre letivo.

“Avalio a Educação Física através de coisas que acredito que sejam importantes no processo de aprendizagem deles como a participação nas aulas, cuidado com os materiais, o relacionamento com os colegas, respeito com os outros, cooperação, mas admito que as vezes me sinto perdida e insegura porque acho bem difícil avaliar sem ter uma noção específica da Educação Física. Como precisamos dar um retorno ao pais, é necessário termos alguma estratégia que no meu caso são essas”. (Educadora do 4º Ano).

Os processos de avaliação sempre trazem discussões no campo da educação, ainda mais na área da Educação Física na qual os professores unidocentes por não possuírem formação específica se sentem, grande parte das vezes, inseguros para organizar estratégias de avaliação de seus alunos. Com a dificuldade de sistematização dos conteúdos, a transferência para os processos avaliativos fica evidente, tendo em vista que a sociedade moderna espera que a escola normalmente traga resultados dos processos de avaliação.

Outro item importante abordado foi a avaliação realizada através de pareceres descritivos, já que por muito tempo a mesma se dava por nota quantitativa. Todas educadoras relataram que acharam importante essa mudança, pois com o parecer elas possuem a mesma autonomia de avaliar os alunos sem precisar atribuir uma nota a eles.

“Avalio através de parecer descritivo e isso me ajuda bastante, já que julgo ser mais acessível atribuir um conceito através de palavras do que com uma nota como fizemos por muitos e muitos anos. Não é fácil avaliar a Educação Física e nunca vai ser, não temos formação para isso. Acho injusto eu avaliar quem joga melhor, quem corre mais, que assimila melhor as regras e objetivos das atividades, das brincadeiras, é sempre muito complicado”. (Educadora do 1º Ano).

Os pareceres descritivos parecem ser um avanço nos processos avaliativos, principalmente tratando-se dos anos iniciais do ensino fundamental. O fato dos educadores unidocentes serem os responsáveis por ministrar todas as disciplinas e entre elas a Educação Física traz dificuldades. Na própria área o assunto já é visto e debatido com muitas dúvidas e dificuldades, quando transferido para os profissionais que não possuem formação específica parece agravar a situação.

E por último foi perguntado as professoras como poderiam melhorar seus processos de avaliação e foram aí que surgiram divergências na forma de refletir sobre as possíveis soluções. Cinco professoras acreditam que através de cursos de formação continuada, palestras, cursos, entre outros, que abordem os assuntos relacionados a avaliação da Educação Física nos anos iniciais, possam amenizar as dúvidas e inseguranças que esses profissionais admitem ter. Além disso, admitem que os cursos de formação inicial, sendo eles de Magistério a nível médio e Pedagogia a nível superior, foram insuficientes para a aquisição de conhecimentos que abordem esse assunto na escola.

“Não tive quase nada de experiência no Curso de Pedagogia, fazíamos atividades, brincadeiras, mas pouco tocávamos no assunto sobre a avaliação desse processo educativo. Acho que se pudessemos debater mais, ter mais acesso a informações, buscar conceitos, reflexões, talvez nos ajudasse a sanar muitas das dificuldades que encontramos.”. (Educadora do 5º Ano).

Ja por outro lado, três professoras acreditam que a solução ou o caminho para ela seja a inserção de um profissional específico, ou seja, um professor formado em Educação Física para ministrar as aulas da disciplina.

“Vou te ser bem sincera, acho que somente com um professor de Educação Física atuando junto conosco, resolveríamos o problema. Seria muito melhor para o desenvolvimento dos alunos”. (Educadora do 3º Ano).

Mesmo não sendo objetivo desse artigo discutir quem deve ocupar o espaço da Educação Física nos anos iniciais, a própria reação das professoras participantes da pesquisa leva-se a pensar o profissional específico como uma das possibilidades para que se tenha maior consistência tanto nas atividades desenvolvidas, quanto na avaliação das mesmas.

Embora se reconheça que os dados sejam insuficientes para discutirmos a avaliação da Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, é importante que se reconheça e se de voz para que os educadores possam relatar suas angústias e dificuldades cotidianas. Nessas práticas educativas surgem possibilidades e alternativas para que se possa pensar e refletir sobre esse assunto.

Considerações finais

Depois de analisados os dados e discutidos os aspectos que influenciam os processos avaliativos, cabe ressaltar que o estudo mostra limitações nas análises e principalmente com o número de professores participantes, levando em consideração o número desses profissionais na rede municipal de ensino em Rio Grande.

Foi possível perceber através dos dados obtidos que os recursos utilizados pelos professores como instrumentos avaliativos são de origem subjetiva como a participação nas aulas, interação com os colegas, cooperação, cuidado com materiais, respeito com os outros e em alguns casos o desenvolvimento motor e cognitivo. Uma das justificativas para a opção por esses instrumentos é a falta de opções ou de conhecimento de outras formas de avaliação.

Outra evidência foi relatada com os conteúdos escolhidos para a aplicabilidade nas aulas de Educação Física, normalmente estão associadas a experiências anteriores dos professores como o caso de brincadeiras na infância e atividades desenvolvidas na trajetória escolar.

Grande parte das dificuldades relatadas pelos educadores participantes da pesquisa, se dá pela falta de oportunidades de participação em cursos de formação continuada, palestras, ou seja, locais e momentos que se possa discutir assuntos relacionados a avaliação da Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, alguns alegaram a necessidade de haver a inserção de professores específicos de Educação Física nesse contexto escolar.

Portanto, para que se possa refletir sobre esse assunto é necessário que se modifique algumas políticas educacionais que acabam engessando as práticas docentes na escola. A participação por parte dos professores e o incentivo pelas equipes diretivas da formação adicional ou continuada é uma alternativa importante para que se possa obter estratégias de avaliação mais consistentes e principalmente que os educadores se sintam mais seguros para avaliar seus alunos, já que esse é um componente fundamental na estrutura curricular das escolas. Espera-se que esse estudo estimule a realização de mais pesquisas que abordem este importante e polêmico assunto escolar que não se restringe apenas aos anos iniciais.

Referências

- Betti, Mauro; Zuliani, Luis (2002). Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, Barueri, 1(1),73-81.
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). A investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.
- Brasil, Secretaria de Educação Fundamental (2000). Parâmetros Curriculares Nacionais:Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Brasília: MEC/SEF.
- Chizzotti, A. (2006). Pesquisa em ciências humanas e sociais (8a ed.). São Paulo: Cortez.
- Darido, S. (1999). A avaliação em educação física escolar: das abordagens à prática pedagógica. In: Seminário de educação física escolar. Anais... São Paulo: Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo, 5, 50-66
- Reis, Pedro (2011) Observação de Aulas e avaliação do desempenho docente. Cadernos do CCAP-2. Retirado em Abril 13, 2013 de <http://www.ccap.mim-edu.pt/pub.htm>
- Lakatos, Eva Maria & marconi, Marina (1991). Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas.
- Melo, J. & Borba, S.(2006). A importância do ensino de artes e educação física na escola. Natal: UFRN/PAIDEIA/MEC.
- Minayo, Maria (1992). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec-Abrasco.
- Oliveira, Amauri (1997). Metodologias emergentes no ensino da Educação Física. Revista da Educação Física/UEM, 8(1), 21-27.
- Silva, Marcio & Krug, Hugo (2008). A formação inicial de professores de educação física e de pedagogia: um olhar sobre a preparação para a atuação nos anos iniciais do ensino fundamental. Revista Digital, 13. Retirado em Março 11, 2013 de <http://www.efdeportes.com/efd123/a-formacao-inicial-de-professores-de-educacao-fisica-e-de-pedagogia.htm> Acesso em: 11 Mar. 2013.

Yin, R. (1984). Case study research: design and methods. London: Sage.

Formação de professores no Brasil: as novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia e sua expansão no país

Leda Scheibe²³⁴, Vera Lúcia Bazzo²³⁵, Zenilde Durlí²³⁶

Resumo

O presente estudo analisa o curso de Pedagogia no Brasil, principal *locus* da formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir do que preconizam as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNP) para este curso de graduação, homologadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Resolução CNE/CP 1/2006, ainda em decorrência da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, dentre cujas exigências colocava-se a elaboração de novas diretrizes curriculares para todos os níveis de ensino e cursos de graduação. Entre as principais mudanças estabelecidas para os cursos de Pedagogia, destacam-se a ampliação de sua finalidade, o fim das habilitações tradicionais (supervisão escolar, administração escolar, orientação educacional e inspeção escolar), o aumento da carga horária mínima para a integralização do curso e a flexibilização de componentes curriculares. A partir desta nova legislação, os projetos pedagógicos dos cursos e suas matrizes curriculares têm ou podem ter objetivos formadores diferenciados na constituição dos itinerários formativos, desde que seja garantida uma base docente destinada ao exercício do magistério na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Este texto apresenta a expansão destes cursos no contexto de uma política nacional que pretende a universalização da formação em nível superior a todos os professores e, para tanto, tem possibilitado a sua oferta em espaços institucionais diferenciados de ensino superior, tais como universidades, centros universitários, faculdades de educação, e institutos tecnológicos. A relevância maior deste trabalho reside na necessidade de acompanhamento dessa expansão em um período no qual ainda estão em implantação as DCNP. O estudo compreende pesquisa exploratória, envolvendo investigação documental da legislação a partir da aprovação da atual LDB, em 1996, até os dias atuais, com destaque para as possíveis implicações das DCNP sobre a expansão ocorrida; coleta e análise de dados estatísticos consultados no repositório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), para o recorte amostrado, identificando características gerais dessa expansão.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia. Expansão. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Formação de professores.

Antecedentes Históricos da expansão do Curso de Pedagogia no Brasil

A expansão do Curso de Pedagogia no Brasil, desde sua criação em 1939, esteve fortemente marcada por pelo menos duas importantes questões. A primeira se vincula à mudança de sua identidade inicial, que era mais orientada à formação de técnicos educacionais e de especialistas em educação, para uma identidade mais focada na formação de professores. A segunda, diz respeito ao entendimento construído no âmbito

²³⁴ UFSC/Unoesc

²³⁵ UFSC

²³⁶ UFSC

dos movimentos organizados pelos educadores, especialmente mobilizados nas décadas de 70 e 80 do século XX, de que a formação de professores para atuar na escolaridade obrigatória e também na Educação Infantil e no Ensino Médio deveria se dar em nível superior. Analisar a evolução quantitativa do Curso de Pedagogia, buscando identificar os fatores condicionantes dessa expansão, objetivo deste trabalho, implica em considerar essas duas questões no quadro mais amplo da evolução do sistema educacional como um todo, especialmente da escolaridade obrigatória e do ensino superior.

Instituído pelo Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939 (BRASIL, 1939), que criou a Faculdade Nacional de Filosofia no âmbito da Reforma Francisco Campos²³⁷, durante o governo autoritário de Getúlio Vargas, o Curso de Pedagogia atendeu aos ditames de uma proposta universitária profissionalizante. Esse Decreto tornou obrigatório, a partir de 1943, o diploma de licenciado em Pedagogia para o exercício do magistério em cursos de formação de professores de 1º grau, e o diploma de bacharel em Pedagogia para o exercício dos cargos técnicos em educação. Sua instalação se deu, então, com duas finalidades centrais: i) formar técnicos em educação para atuar junto à estrutura burocrática dos sistemas de ensino, a partir da titulação de bacharel alcançada após três anos de estudos; ii) formar professores para o exercício da docência no ensino secundário, particularmente no Curso Normal, mediante o acréscimo de mais um ano de estudos denominados de Didática ao já cursado bacharelado (SCHEIBE; AGUIAR, 1999; SCHEIBE, DURLI, 2011). Em sua constituição, o curso, então, caracterizou-se por uma organização curricular que separava bacharelado e licenciatura, o conhecido “esquema 3 + 1”, (BISSOLI DA SILVA, 2003; CHAGAS, 1976; SAVIANI, 2004; SCHEIBE; AGUIAR, 1999; TANURI, 2000), no qual o bacharelado (três anos) era pré-requisito à obtenção do diploma de licenciado (um ano). O bacharelado constituía-se, portanto, em base da formação do pedagogo, permanecendo essencialmente com essa mesma configuração, embora tenha havido algumas propostas de mudança²³⁸, até o final da década de 1960 (SCHEIBE, DURLI, 2011).

Nesse período, a atuação do Pedagogo era bastante restrita, pois as instâncias administrativas ligadas à educação, nas quais o bacharel poderia atuar, ainda estavam sendo organizadas no cenário nacional. Quanto à inserção no magistério normal, esse espaço era disputado com os demais licenciados. Tal condição de empregabilidade dos egressos e a baixa demanda social por esse profissional, em um sistema de ensino que ainda se organizava, acabaram por limitar a expansão do curso.

No final da década de 1960 e início da década de 1970, sob o regime militar-tecnocrático, foi implantada uma profunda reforma do ensino no Brasil, uma vez que o regime instaurado não poderia prescindir de um mínimo de consenso e de legitimação. Em razão disso, as políticas educacionais, notadamente as relativas ao ensino superior (em 1968) e as do ensino primário e médio (em 1971) sofreram ampla reformulação. De acordo com Saviani (2004), os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, então advogados, reordenaram o processo educativo, de maneira a torná-lo objetivo e operacional, radicalizando-se a perspectiva técnico-instrumental. Segundo o autor, a predominância do tecnicismo pedagógico e a crença

²³⁷ A Reforma Francisco Campos ocorreu no início dos anos de 1930 e se efetivou por meio de uma série de decretos. Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931, cria o Conselho Nacional de Educação; Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931, dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário; Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931, dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, dispõe sobre a organização do ensino secundário; Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931, organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências; Decreto n. 21.241, de 14 de abril de 1932, consolida as disposições sobre o ensino secundário.

²³⁸ As propostas de mudança então havidas podem ser observadas nos seguintes documentos: Decreto-Lei n. 9.092, em que se tentou substituir o esquema 3 + 1 pela obrigatoriedade de 4 anos de formação em faculdades de Filosofia, tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura; Parecer CFE n. 251/1962, o qual indicava as disciplinas que deveriam compor o currículo mínimo do Curso de Pedagogia; Parecer CFE n. 292/1962, que fixou as matérias pedagógicas para a licenciatura; Parecer CFE n. 12/1967, que tratou da formação de professores para as disciplinas específicas do ensino médio técnico.

no conhecimento técnico-organizacional foram responsáveis por introduzir a divisão do trabalho na escola. Com base nesses princípios e nas necessidades do mercado de trabalho daquele momento específico do desenvolvimento das forças produtivas, foram definidos alguns setores especializados para os sistemas de ensino, os quais demandavam profissionais “qualificados” para desempenhar as funções então requeridas.

Pelo Parecer CFE n. 252/1969 e a Resolução CFE n. 2/1969, o Curso de Pedagogia passou a atender essas exigências, com a possibilidade de opção pela trajetória curricular de acordo com as tarefas a serem desempenhadas pelo pedagogo como profissional da educação. Permaneceu um currículo mínimo, contemplando uma parte comum do curso e criou-se uma parte diversificada, contemplando habilitações: (1) Magistério do Ensino Normal; (2) Orientação Educacional; (3) Administração Escolar: (i) Administração de Escola de 1º e 2º Graus, (ii) Administração de Escola de 1º Grau; (4) Supervisão de Ensino: (i) Supervisão de Escola de 1º e 2º Graus, (ii) Supervisão de Escola de 1º Grau; (5) Inspeção Escolar: (i) Inspeção de Escola de 1º e 2º Graus, (ii) Inspeção de Escola de 1º Grau. No que diz respeito à duração do curso, fixaram-se duas modalidades: a licenciatura plena, com duração de 2.200 horas, e a licenciatura de curta duração, com 1.100 horas, destinada a formar os especialistas para atuar apenas nas escolas de primeiro grau (DURLI, 2007; SCHEIBE, DURLI, 2011).

Essa normatização, que permaneceu regulando os cursos de Pedagogia até a homologação da LDB n. 9.394/1996, anunciava três possibilidades de atuação aos egressos do curso. Duas delas, bem definidas nas habilitações então criadas – a de professor nas disciplinas pedagógicas nos cursos de formação de professores; e a de especialista, conforme a habilitação escolhida. A terceira, a de professor primário, desde que fossem incluídos no percurso de formação alguns estudos mínimos que compreendiam as cadeiras de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Metodologia do Ensino de 1º Grau e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (estágio). Essa possibilidade de formação ampliou o campo de atuação do pedagogo e inspirou a oferta do curso em muitas instituições no país. No início da década de 1970, quando o Curso de Pedagogia acabara de ser regulamentado, das 61 universidades brasileiras, 57 mantinham Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Essas Faculdades ofereciam 854 cursos, dos quais 138 eram de Pedagogia (BRZEZINSKI, 1996; DURLI, 2007).

No ano de 1974, havia no Brasil 286 cursos de Pedagogia: 26 eram ofertados por instituições de dependência administrativa federal, 32 por instituições estaduais, 25 por instituições municipais e 203 por instituições particulares (BRASIL, 1978; DURLI, 2007). Segundo Quaresma (1997), nesse período, a expansão do Curso de Pedagogia ocorreu inserida no fenômeno da expansão pela via da privatização e interiorização do ensino superior.

No final dos anos de 1970 e durante toda a década de 1980, o Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador²³⁹, mais tarde transformado em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), entre outras lutas referentes às condições de trabalho e carreira, esteve à frente de mobilizações pela formação dos profissionais da educação em nível superior. Essa mobilização fortaleceu o Curso de Pedagogia enquanto *lócus* de formação dos professores para o então denominado Pré-Escolar e também para o Ensino Primário. Assim, com base na abertura anunciada pela

²³⁹O Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador teve seu início no âmbito do Comitê Pró-Formação do Educador, nos anos de 1980 a 1983. Em 1983, o Comitê foi transformado em Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE – e, em 1990, em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE (DURLI, 2007).

legislação de 1969 – Parecer CFE n. 252/1969 e Resolução CFE n. 2/1969, na mobilização das entidades científicas da área da educação e também por demanda de formação superior aos professores do próprio sistema de ensino, na década de 1980, muitas universidades/faculdades efetuaram reformas curriculares no curso de Pedagogia.

Para além das habilitações referentes à formação de especialistas e à docência no segundo grau, nas décadas de 1980 e 1990, outras foram autorizadas pelo Conselho Federal de Educação, voltadas à formação de professores, tais como: educação infantil, ensino primário, educação de jovens e adultos, educação especial, educação hospitalar, tecnologia ou informática na educação. Essa mudança na base da identidade formativa – de bacharelado para licenciatura – ao mesmo tempo em que ampliava as possibilidades de atuação do pedagogo impulsionou a expansão do curso.

Em 1983, havia 352 cursos de Pedagogia no país, com cerca de 93.911 estudantes matriculados. No final da década, em 1989, eram 362 cursos e 119.962 matrículas, demonstrando certa constância de crescimento ao longo do período²⁴⁰. Do total dos cursos existentes em 1989, 125 (34,56%) estavam alocados em universidades e 238 (65,74%) em instituições de outra natureza jurídica. Em 1990, início da década na qual se aprova a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) com significativas mudanças em relação à identidade do Curso de Pedagogia, havia 385 cursos sendo ofertados. Desses, menos da metade, 135 (35%), em universidades, e 254 (66%) alocados instituições de outra natureza jurídica. As matrículas representavam 115.461 estudantes em formação no curso (BRASIL, 1983; BRASIL, 1989).

Expansão e identidade do Curso de Pedagogia a partir da aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional/ LDB n. 9.394/1996

A legislação que normatizou o Curso de Pedagogia no final da década de 1960 permaneceu até a aprovação da LDB n. 9.394, de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Nesse ano, havia no Brasil 513 cursos de Pedagogia, sendo: 215 (41,91%) em instituições vinculadas à rede pública e 298 (58,09%) vinculados a instituições de ensino superior privadas. Do total de cursos, 271 (52,83%) estavam abrigados em universidades, e 242 (47,17%) em instituições de ensino superior de outra natureza jurídica como escolas isoladas e faculdades. Comparando esses números com aqueles do ano de 1990, observa-se uma expansão significativa. Foram 128 novos cursos no período de seis anos. Do início da década de 1970 (138 cursos) até 1996 (513 cursos), em um período de 26 anos, portanto, houve uma expansão de 371,74%.

A aprovação da LDB n. 9.394/1996, no contexto da reforma educacional brasileira dos anos 1990, suscitou novas questões a serem enfrentadas pelo Curso de Pedagogia, especialmente em relação a sua identidade. O artigo 62 dessa Lei estabeleceu que a formação de docentes para atuar na Educação Básica dar-se-ia em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitindo, porém, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, aquela oferecida em nível médio, na modalidade

²⁴⁰ Expansão do número de cursos de Pedagogia e de matrículas ao longo da década de 1980: 1980 = 352 cursos, matrícula 93.911; 1983 = 301 cursos, matrícula 104.024; 1986 = 317 cursos, matrícula 113.504; 1987 = 330 cursos, matrícula 119.778; 1988 = 345 cursos, matrícula 122.187; 1989 = 362 cursos, matrícula 119.962. (Fonte: BRASIL. MEC. Sinopse Estatística do Ensino Superior dos anos de 1980, 1983, 1986, 1987, 1988 e 1989).

Normal/ Magistério, estabelecendo com essa determinação uma inusitada paridade entre formação superior e formação de nível médio para os profissionais docentes do Ensino Fundamental.

No contexto das disputas relativas ao *locus* de formação de professores da Educação Básica a partir da promulgação da LDB n. 9394/1996, a questão mais polemizada foi a criação de uma nova instituição de ensino superior destinada à formação desses profissionais: os Institutos Superiores de Educação – ISEs²⁴¹. Este *locus* alternativo à universidade foi regulamentado no artigo 63 da mencionada Lei, no qual ficou estabelecido que estes institutos manteriam: i) – cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o Curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental; ii) - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de ensino superior que quisessem se dedicar à educação básica; iii) - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Com isso, embora a legislação possibilitasse que os ISEs fossem “abrigados” nas universidades, destinava-se privilegiadamente a formação dos profissionais da Educação Básica a uma nova institucionalização quase sempre fora delas.

Esta Lei reduziu a finalidade do Curso de Pedagogia à formação de especialistas, transferindo a uma nova licenciatura, o Curso Normal Superior, a função de formar professores para a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Em 1999, pelo Decreto n. 3.276, o Ministério da Educação tentou restringir exclusivamente aos Cursos Normais Superiores a formação desses professores. Contra isso, desencadeou-se grande e imediata mobilização no interior das universidades e de entidades científicas, às quais se aliaram muitos intelectuais influentes no campo da educação. Posteriormente, e pela força de tal reação, a exclusividade destinada ao Normal Superior foi revertida, facultando-se ao Curso de Pedagogia permanecer com a função de formar professores.

Três anos após a promulgação da LDB, quando a procura pela formação em nível superior já andava a passos largos, havia 688 cursos de Pedagogia no país, 285 (41,42%) vinculadas à rede pública e 403 (58,58%) às instituições da rede privada de ensino. A universidade figurava como *locus* preferencial à oferta onde estavam 432 (62,80%) cursos. Estes dados revelam uma taxa de crescimento do curso de Pedagogia, entre os anos de 1996 e 1999, em torno de 25,44%, acompanhada por uma evolução similar no crescimento da matrícula que ficou em torno de 26,48% (DURLI, 2007).

Em relação ao Normal Superior, o registro de sua existência consta na sinopse estatística do INEP de 1999, ano em que as discussões e as disputas em torno da criação desse novo *locus* de formação ainda suscitavam grande mobilização. Nos anos subsequentes, até 2005, foram criados 871 (2005) cursos de Normal Superior no país. Deste total, 569 (65,33%) vinculados a universidades e 302 (34,67%) a faculdades integradas, faculdades, escolas e institutos, mantendo-se, assim, ao longo do período em análise, o ambiente universitário como *locus* de oferecimento privilegiado dessa formação. Desses 871 cursos, 209 (29,81%) estavam vinculados a instituições de caráter público e 492 (70,19%) a instituições de caráter privado, quadro que se diferencia significativamente se comparado ao ano de 2001, em que 80,87% deles eram públicos - notadamente em instituições estaduais de ensino que ofereciam formação continuada a professores em exercício e sem esta diplomação - e somente 22, cerca de 19,13%, eram privados. Nessa direção, segundo Campos (2004, p.13), a predominância dos cursos em ambiente universitário nos anos de 2001 a 2003 deveu-se, em grande medida, “à presença das universidades estaduais nos programas

²⁴¹ Historicamente, a primeira delas é o Curso Normal de Nível Médio, depois o Curso de Pedagogia e, após a LDB, o Curso Normal Superior.

especiais de formação para docentes em serviço, largamente implementados em algumas regiões do país”. Neste período, o percentual de cursos instalados em instituições não universitárias foi menor, mas não deixou de ser significativo, uma vez que 76.360 professores foram então formados em nível superior não universitário. No período de 2000 até 2005, embora tenha havido crescimento de 179,93% no número de cursos de Pedagogia, a expansão do Normal Superior foi surpreendente.

Atenuadas as disputas relativas ao *locus* de formação, permanecia o desafio de criar diretrizes curriculares para o curso. Essa discussão vinha sendo enfrentada pelas entidades científicas da área da educação desde a década de 1990. Havia, também, iniciativas provenientes do Ministério da Educação, que constituía Comissões de Especialistas de Ensino com o intuito de coordenar e colaborar nas discussões acerca das diretrizes não só do curso de Pedagogia, mas de todos os cursos superiores então existentes.

O curso de Pedagogia no Brasil a partir da Homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais: expansão e identidade

Aprovadas pela Resolução nº 01, de 15 de maio de 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia constituíram-se no resultado de um longo processo de tensionamento entre propostas antagônicas e da busca de consensos possíveis. Envolveu comissões internas do Ministério da Educação, Comissões Bicamerais do Conselho Nacional de Educação, Comissões de Especialistas de Ensino de Pedagogia, entidades científicas e associações da área da educação (ANFOPE, ANPEd, FORUMDIR, CEDES, entre outras) em um movimento arbitrado pelo Estado. Muitos intelectuais participaram das discussões como mediadores dos diferentes interesses presentes na arena de confrontação em que se constituiu o Conselho Nacional de Educação (DURLI, BAZZO, 2008), no período de 1997 a 2006, quando estiveram em disputa diversas propostas e interesses.

Entre as principais mudanças estabelecidas para o curso de Pedagogia pelas novas diretrizes curriculares, destacam-se a alteração de sua finalidade, o fim das habilitações, o aumento da carga horária mínima para a integralização do curso e a flexibilização curricular.

Na letra da lei, atualmente o curso de Pedagogia se destina à:

[...] formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único: *As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:*

I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006).

A organização curricular do curso, desde a legislação de 1969, privilegiava a existência de “habilitações”. As destinadas à formação de docentes caracterizavam-se como licenciaturas. Já aquelas dedicadas à formação de profissionais denominados “especialistas” caracterizavam-se como bacharelados. Pela atual resolução, as habilitações são extintas: “As habilitações em Cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução” (BRASIL, 2006). O curso passou a ser, então, uma licenciatura, por privilegiar uma base docente obrigatória, tendo por fundamento a idéia central de “base comum nacional” para a formação dos profissionais da educação defendida pelo movimento dos educadores e considerada pela ANFOPE, desde 1983, como contraposta à concepção de pedagogo desvinculada de uma preparação para a docência.

Estas Diretrizes, no entanto, retomam a formação dos especialistas quando expressam que: “A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP n. 5/2005 e n. 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96” (BRASIL, 2006). Este artigo da LDB citado na Resolução trata exatamente da formação dos especialistas quando diz: “A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino [...]”. Assim, no mesmo documento em que aparentemente são extintas, as habilitações tradicionais são reafirmadas. Essa é uma das imprecisões que aparecem nessas diretrizes. Tais ambigüidades podem ser resultado de interesses diversos, mesmo antagônicos, e em disputa no processo de construção de consensos que culminou com a homologação da Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006).

Nessas DCNP, a duração do curso foi estabelecida em 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, o que pode ser considerado uma vitória das associações científicas de defesa da formação do educador, já que essa questão se constituía em bandeira de luta dessas entidades. A mesma “sorte” não tiveram as licenciaturas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura de graduação Plena (BRASIL, 2002) que regulam a formação de professores no país, ditam que a carga horária mínima dos cursos seria de 2.800 horas. A definição de 3.200 horas para a formação do licenciado em Pedagogia expressa, portanto, a força das entidades que estiveram presentes nas negociações. É uma vitória coletiva, embora incompleta, porquanto a duração mínima de 4 anos para a integralização curricular também reivindicada para garantir condições de qualidade ao curso, não foi aprovada. Hoje há cursos que finalizam a formação em tempos distintos e, como tendência nacional, principalmente em instituições privadas de ensino, têm duração menor que quatro anos.

Em substituição aos currículos mínimos que vigoraram até a implantação das novas diretrizes e que davam alguma unidade nacional ao curso, estabelecendo diretamente as disciplinas obrigatórias, o princípio da flexibilização curricular hoje estabelecido orienta um formato de organização que, se possibilita maior autonomia às instituições na organização dos cursos, pode significar uma tal variedade de currículos que possam vir a descaracterizar a formação de um mesmo profissional. Este é um tema a ser ainda estudado mais profundamente.

As Diretrizes, como já dito, propõem uma organização ampla e sugerem que os cursos contemplem três núcleos de estudos, a saber: i) núcleo de estudos básicos; ii) núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e iii) núcleo de estudos integradores. Sugerem também que a articulação destes núcleos e do

corpo de conhecimentos que lhes dá sustentação seja orientada pelos princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Grande parte dos cursos de pedagogia, mesmo antes da homologação das diretrizes de 2006, já vinha se orientando nos moldes depois assumidos pela nova legislação. O Conselho Nacional de Educação, a quem compete o estabelecimento da normatização curricular dos cursos, instituiu, de certa forma, o que já vinha se implantando nos cursos que acompanhavam a discussão nacional, a qual defendia a formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental como a base comum docente para o Curso de Pedagogia.

Analisando a expansão do Curso de Pedagogia, a partir do ano da homologação das atuais Diretrizes, observa-se certa regularidade no número de cursos e matrículas na modalidade presencial. O aumento mais significativo ocorreu, no entanto, na modalidade à distância, que era pouco expressiva em anos anteriores. Situação bastante diversa percebe-se no curso Normal Superior, uma vez que as diretrizes, no artigo 11, facultaram a sua transformação em curso de Pedagogia. Os dados estatísticos demonstraram gradativa diminuição de oferta, culminando, atualmente, com sua extinção, o que pode ser creditado à preferência histórica pelo Curso de Pedagogia para a formação na área da educação.

No período decorrido entre os anos de 2006 a 2011, houve um incremento de 122 (107,81%) cursos de Pedagogia e de 23.931 (108,51%) matrículas em cursos presenciais. A grande expansão ocorreu, como mencionado, na modalidade à distância. No ano da aprovação das diretrizes havia apenas 38 cursos à distância com uma matrícula de 35.535, representando cerca de 12,7% da matrícula existente nos cursos presenciais. A modalidade ganhou força no período seguinte, mobilizada pelas políticas nacionais de formação de professores, apresentando um crescimento de 38 para 117 cursos. Isso significa uma expansão de 307,9% dos cursos e de 792,3% de matrículas. Em 2011, do total de cursos na modalidade à distância, 64 (54,70%) são ofertados por instituições públicas e 53 (45,30%) em instituições privadas. A maior parte deles, 92 (78,63%), está alocada em universidades, nove, em centros universitários, 15, em faculdades e um em instituto federal. Em 117 cursos, estavam matriculados 281.548 estudantes. Interessante perceber que, embora o maior número de cursos nessa modalidade vincule-se a instituições públicas, as matrículas estão predominantemente em instituições privadas: 34.332 (12,20%) públicas e 247.216 (87,80%). Nestes dados há fortes indicações de que um grande estudo sobre as condições de desenvolvimento desses últimos faz-se urgente, pois são eles os responsáveis pela formação da maioria quase absoluta de professores para este nível de ensino.

Na modalidade presencial, em 2011, havia 1.684 cursos. Desse total, 547 (32,49%) estavam alocados em instituições públicas e 1.137 (67,51%) em instituições privadas. A maior parte deles, 740 (43,95%), em universidades, e 792 (47,00%), em faculdades. Nesses cursos estão matriculados cerca de 305.103 estudantes: 97.933 em instituições públicas e 138.286 em instituições privadas.

Considerando as duas modalidades, presencial e a distância, havia 1.801 cursos de Pedagogia no Brasil em 2011, nos quais estavam matriculados 586.651 estudantes. Enquanto a matrícula na modalidade presencial cresceu 107,81%, cresceu praticamente sete vezes mais na modalidade à distância.

Esta grande expansão dos cursos de Pedagogia, após a homologação das Diretrizes e conseqüente desaparecimento do Curso Normal Superior confirma o curso de Pedagogia como o *locus* de formação, em nível superior, dos professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Considerações finais

Nas últimas décadas, foi notável a expansão dos Cursos de Pedagogia e de suas matrículas. Diversos fatores contribuíram para este fenômeno. A transição de sua identidade marcada inicialmente por uma base formativa centrada no bacharelado para uma base de formação focada na docência pode ser considerado o mais importante deles. Outro fator relevante, requerido inicialmente por movimentos vinculados às entidades científicas da área da educação e que, aos poucos, vem sendo encampado pelas políticas educacionais, é a exigência de formação de todos os professores da Educação Básica em nível superior. As demandas sociais de escolarização e a intencionalidade de universalização da escolaridade obrigatória, que hoje vai dos 4 aos 17 anos, é outro elemento que concorre para essa expansão. Cabe ainda lembrar o recente desaparecimento do Curso Normal Superior, o que confere ao curso de Pedagogia o status de único curso superior com a finalidade de formar professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entre os cursos de licenciatura no país, portanto, é o Curso de Pedagogia que ocupa um espaço determinante na formação docente para a Educação Básica dada a sua abrangência no campo do trabalho – Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

A proporção de professores formados no ensino superior que atuam na Educação Básica cresceu 7,6% entre os anos de 2010 e 2011. No entanto, a defasagem entre as duas etapas da Educação Básica - Ensino Fundamental e Ensino Médio - ainda é grande: não possuem curso superior 43,15% dos professores da Educação Infantil; e 31,8% dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental (Censo Escolar de 2011).

Freitas (2012), ao discutir a formação de professores ocorrida nas últimas décadas no país, destaca a diversificação e a diferenciação de cursos a ofertar esta formação, sugerindo que tal configuração responde ao modelo de expansão do ensino superior implantado na década de 1990, no âmbito das reformas educacionais e do Estado - subordinadas às recomendações dos organismos internacionais. Nosso estudo, com base nos dados apresentados, ratifica esta constatação, mostrando que houve e ainda existe grande diferenciação de cursos para a formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja: Curso Normal Superior, Curso de Pedagogia, cursos normais de ensino médio (Curso de Magistério), distribuídos em uma ainda maior diversidade de tipos de instituições que os abrigam: universidades públicas, privadas, confessionais e comunitárias; centros universitários, e, mais recentemente, os Institutos Federais de Educação Tecnológica – IFETs; faculdades públicas, privadas, comunitárias e confessionais; escolas isoladas de Educação Superior com diferentes dependências administrativas; escolas públicas e privadas de magistério de nível médio, entre outras tantas instituições de ensino espalhadas pelo país.

Mantida essa diversidade, somente uma legislação que coloque como prioridade a necessidade da melhoria na qualidade da formação dos profissionais da educação poderá dar conta do imenso desafio de povoar as escolas de bons profissionais. Além disso, é preciso continuar repetindo, sob pena de omissão ou ingenuidade, que não é admissível se pensar em uma política de formação de professores que possa contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade da escola se esta política – de Estado e não apenas de governos – estiver desarticulada de uma política de carreira e do oferecimento de melhores condições de trabalho e de salário.

Não fora assim, com explicar a inegável qualidade da universidade pública no Brasil? De responsabilidade direta do governo federal, tal qualidade e reputação científico-tecnológica devem muito à carreira e às condições de trabalho dos docentes destas instituições. O que vale para a Educação Superior seria diferente para a Educação Básica?

Florianópolis, Inverno de 2013.

Referências:

- BISSOLLI DA SILVA, Carmem Silvia. Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- BRASIL. Decreto-Lei no 1.190, de 4 de abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. 1939.
- BRZEZINSKI, Iria. Pedagogia e formação de professores: dilemas e perspectivas. In: Anais do VIII ENDIPE, Florianópolis, NUP/CED/UFSC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. A formação de Recursos Humanos para a Área da Educação. Documento II – C.E.A.E., Brasília, 1978.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Sinopse estatística do ensino superior : graduação 1999. Brasília : O Instituto, 2000. Disponível em www.inep.gov.br. Acesso em maio de 2013.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2013.
- BRASIL. Decreto no 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória no 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20,45, 46 e § 1o, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília-DF, 1997.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução no 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 mai. 2006b, Seção 1, p.11.
- BRASIL. Sinopse Estatística do Ensino Superior: graduação, 1978/1979/1980. Serviço de estatística da Educação e Cultura. Brasília, 1983.
- BRASIL. Sinopse Estatística do Ensino Superior: graduação, 1984. Serviço de estatística da Educação e Cultura. Brasília, 1985.
- BRASIL. Sinopse Estatística do Ensino Superior: graduação, 1986. Serviço de estatística da Educação e Cultura. Brasília, 1986.
- BRASIL. Sinopse Estatística do Ensino Superior: graduação, 1987. Serviço de estatística da Educação e Cultura. Brasília, 1988.
- BRASIL. Sinopse Estatística do Ensino Superior: graduação, 1988. Serviço de estatística da Educação e Cultura. Brasília, 1989.

- BRASIL. Sinopse Estatística do Ensino Superior: graduação, 1989. Serviço de estatística da Educação e Cultura. Brasília, 1990.
- BRASIL. Sinopse Estatística do Ensino Superior: Graduação, 1995 a 2011. INEP. Brasília. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em maio de 2013.
- CAMPOS, Roselane Fátima. O cenário da formação de professores no Brasil: analisando os impactos da reforma da formação de professores (versão preliminar). 2004. Disponível em:<<http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/roselane.doc>>. Acesso em: fev. 2006.
- CHAGAS, Valnir. Formação do magistério: novo sistema. São Paulo: Atlas, 1976.
- DURLI, Z. O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: concepções em disputa. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- DURLI, Zenilde; BAZZO, Vera Lúcia. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: concepções em disputa. ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – PPGE/ME FURB. v. 3, nº 2, p. 201-226, maio/ago. 2008
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: Educação e Sociedade, Campinas, v.20, no 68, dez. 1999. p.17-44.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação inicial e continuada: a prioridade ainda postergada. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e VIEIRA, LiviaFraga. Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros. Fino Traço Editora, Belo Horizonte, 2012. P91 – 130.
- QUARESMA, Maísa dos Reis. Expansão dos cursos de Pedagogia no Brasil. HISTEDBR – Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil. Anais do IV Seminário Nacional. UNICAMP. São Paulo, Campinas, 1997.
- SAVIANI, Dermeval. O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. In: Paidéia – Cadernos de Psicologia e Educação, São Paulo – USP, v. 14, no 28, mai./ago.2004. p.113-124.
- SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. Educação em Foco. Ano 14 - n. 17 - julho 2011 - p. 79-109.
- SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 20, no 68, dez. 1999. p. 220-238.
- TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, no 14, mai./jun./jul./ago., 2000.

A profissão docente no Rio Grande do Norte nas narrativas da professora Severina Silva do Nascimento (1939-1969)

Maria Antônia Teixeira da Costa²⁴²

Este trabalho é um pequeno recorte da nossa tese de doutorado e está direcionado para história da profissão docente no Rio Grande do Norte nos anos de 1939-1969 nas narrativas de formação da professora Severina Silva do Nascimento, para refletirmos sobre a sua formação, trajetória profissional e suas lições sobre o ensino, a aprendizagem, a educação. Questionamos: que lições sobre o ensinar, o aprender a professora citada tem a revelar? Que valores, marcas e aprendizagens a sua história de vida possibilitou para a sua formação e seu desenvolvimento profissional como professora? Para respondermos às questões, recorreremos à memória da professora através das narrativas de sua história de vida, documentos que tratam da educação de 1935 a 1969, e obras de educadores brasileiros, como; Teixeira (1976, 1977), Lourenço Filho (1960) Freire (1971, 1983, 1999). Metodologicamente nos respaldamos no método autobiográfico na perspectiva de Nóvoa e Finger (1988), autores que, de modo geral, compreendem a formação como autoformação e as histórias de vida como elemento essencial para entendê-la. A abordagem biográfica na perspectiva de Nóvoa (1988, p.116), reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se na medida em que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida. Corroborar essa idéia Finger (1988), para quem o método biográfico se justifica pelo fato de valorizar uma compreensão que se desenrola no interior da pessoa, sobretudo em relação às experiências de sua história de vida. Através de entrevistas orais colhemos a narrativa da professora, transcrevemos a entrevista, devolvemos à professora para leitura e solicitamos o seu consentimento para publicação. A história de vida de professores constitui ao mesmo tempo uma singularidade e o resultado de uma produção social. O trabalho da memória possibilita a reconstrução dos saberes elaborados pelos professores e não socializados, bem como contribui para a desconstrução de representações acerca da docência, muitas vezes, desprestigiadas pelos próprios formadores. O professor é assim considerado sujeito da sua história ao construir os saberes da experiência. Autores como Nóvoa (1995), Goodson (1995), Ferranotti (1988) explicitam a importância de se considerar o professor não apenas como um profissional, mas também como pessoa. Trabalhar com histórias de vida de professores nos fez compreender que a formação é um processo de construção do conhecimento que se realiza ao longo da vida e que os cursos de formação de professores devem levá-los em consideração ao objetivarem contribuir para uma construção identitária do professor. Nessa perspectiva, conhecer a história de vida da professora Severina Silva do Nascimento foi imprescindível para repensarmos a nossa atuação como formadora de professores, a partir de suas lições sobre o ensinar, o aprender, o ser professora. Constatamos que levamos para a nossa atuação profissional os valores que aprendemos em nossa vida familiar, com nossos pais. Ao refletirmos sobre os valores aprendidos em família pela professora Severina Silva do Nascimento, percebemos que eles foram basilares em seu exercício profissional.

Palavras-chave: Profissão Docente; História de Vida; Severina Silva do Nascimento

²⁴² Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Introdução

Este trabalho é um pequeno recorte da nossa tese de doutorado e está direcionado para o foco da história de vida da professora Severina Silva do Nascimento, para refletirmos sobre a sua formação, trajetória profissional e suas lições sobre o ensino, a aprendizagem, a educação. Questionamos: que lições sobre o ensinar, o aprender a professora citada tem a revelar? Que valores, marcas e aprendizagens a sua história de vida possibilitou para a sua formação e seu desenvolvimento profissional como professora?

Para respondermos às questões, recorreremos à memória da professora através das narrativas de sua história de vida, documentos que tratam da educação de 1935 a 1969, e obras de educadores brasileiros, como; Teixeira (1976, 1977), Lourenço Filho (1960) Freire (1971, 1983, 1999). Metodologicamente nos respaldamos no método autobiográfico na perspectiva de Nóvoa e Finger (1988), autores que, de modo geral, compreendem a formação como autoformação e as histórias de vida como elemento essencial para entendê-la.

A abordagem biográfica na perspectiva de Nóvoa (1988, p.116), reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se na medida em que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida. Corrobora essa idéia Finger (1988), para quem o método biográfico se justifica pelo fato de valorizar uma compreensão que se desenrola no interior da pessoa, sobretudo em relação às experiências de sua história de vida. Através de entrevistas orais colhemos a narrativa da professora, transcrevemos a entrevista, devolvemos à professora para leitura e solicitamos o seu consentimento para publicação.

A história de vida de professores constitui ao mesmo tempo uma singularidade e o resultado de uma produção social. O trabalho da memória possibilita a reconstrução dos saberes elaborados pelos professores e não socializados, bem como contribui para a desconstrução de representações acerca da docência, muitas vezes, desprestigiadas pelos próprios formadores. O professor é assim considerado sujeito da sua história ao construir os saberes da experiência. Autores como Nóvoa (1995), Goodson (1995), Ferranotti (1988) explicitam a importância de se considerar o professor não apenas como um profissional, mas também como pessoa.

Origem, família e infância

Conforme as suas narrativas, a professora Severina Silva do Nascimento nasceu em Tabaiiana em 1930, antiga Itabaiana, na Paraíba/Brasil e aos seis meses de idade passou a residir em Ceará-Mirim-RN/Brasil. Seu pai se chamava Agostinho Pereira da Silva e sua mãe, Elisa Pinheiro da Silva.

Para ela seu pai foi tudo na vida. Ele nasceu no Pará, de uma família simples, porém tudo que ele via só era educação. Ele era uma pessoa de classe média, e dizia assim aos seus quatro irmãos, “Nice vai estudar no Colégio de freira”. Ele pagava cinco mil réis. Ele dizia, “tudo que eu vou deixar para os meus filhos e aquilo que só a tumba leva [...]”.

E sua mãe, ela diz que não tem tenho adjetivos para ela. “Viveu como um pelicano. “Meus filhos, meus filhos, meus filhos!”A nossa família é amor”. Deixaram para os seus filhos não a herança de bens materiais, mas a única que só a tumba leva! A sua vida foi cercada de carinho, diálogos entre pai e mãe e filhos.

Passou a sua infância, até aos nove anos, à Rua São José, em Ceará Mirim-RN/Brasil. Ela identificou a localização da rua, dizendo era aquela em que todos se dirigiam à Estação. Para ela e a maioria das pessoas que morava nesta rua era uma distração grande quando o trem chegava. Todo mundo ia às janelas. Quando o trem passava todos fechavam suas janelas e iam dormir. Foi uma infância com brincadeiras de bonecas, brincadeiras de roda nas noites de lua cheia.

A escola primária e as aprendizagens

Com cinco anos de idade, em 1935, a professora Severina iniciou seus estudos no Colégio Santa Águida em Ceará Mirim/RN e lá fez até o terceiro ano primário. Colégio dirigido pelas irmãs Franciscanas, cujo nome da sua primeira mestra, de quem ela guardou imensas lembranças foi Irmã do Carmo, Irmã dos Anjos. Conforme nos narrou, foi dessa experiência que nasceu a sua formação moral e cristã.

Para ela suas lembranças mais marcantes do primário são as procissões. A farda era linda. Era branca e vermelha e tinha um chapéu, e tinha uma fita, Colégio Santa Águida. Na procissão era tudo impecável, o Colégio Santa Águida, era um silêncio. Outra coisa fazia retiros espirituais:

Eu fazia semi-interna! Ai minha tia dizia: “Agostinho esse mês mande mais dinheiro, além da mensalidade do colégio para pagar o retiro.” Eu fazia interna! Ele pagava tudo. A gente fazia uma rosinha para nossa senhora, que formação né, Maria Antônia? O que me lembra mais do colégio Santa Águida eram os retiros espirituais, as procissões e as aulas de formação. Quer dizer, era como uma plantinha verde ela começava, para ela não ficar tortinha, ela tinha que crescer retinha, então era tão bem cuidada com aquelas lições, aqueles ensinamentos, aquela maneira de inculcar na criança, aquela coisinha tão pequenininha aquela formação (SEVERINA SILVA DO NASCIMENTO).

O ensino no Colégio Santa Águida, era ministrado apenas por freiras. Conforme as narrativas da professora elas preparavam, o catecismo e de uma maneira que as crianças aprendiam a ter o temor de Deus. Afirma a professora Severina Silva do Nascimento:

Aprender a respeitar e amar a Deus sobre todas as coisas. Quer dizer, isso para uma criança em formação é tudo! Por isso, que eu tenho esse alicerce viu, é bom. É como uma casa onde você vai construir e as paredes vão ruir. O ensino eu comparo a uma casa mal construída, não fez o alicerce. O alicerce da educação é isso, o primário. Você não pode chegar a uma faculdade sem tropeços se fez um primário mal feito. Olhe o primário é tudo. Você tem que passar pelo primário (SEVERINA SILVA DO NASCIMENTO).

Ela lembra o conteúdo estudado no primário enfatizando que iniciava com caligrafia vertical, 1, 2 e 3. O aluno só tirava o lápis do contacto com o caderno para pontuar, pois as professoras exigiam que todos tivessem uma caligrafia boa. Severina conta que a irmã do Carmo falava assim: “Não tira o lápis, olhe, só tira o lápis para quê? Então era caligrafia vertical, 1, 2, 3. Era Cartilha Ensino Rápido. Primeira lição. Asa, Ema, Ovo, Uva”.

Ela foi alfabetizada com essa cartilha, a qual tinha os desenhos e os nomes dos objetos para serem visualizados. Por exemplo, diz ela: “tinha o nome ema e a ema desenhada, então você visualizava. Então você tinha que saber que bo mais bo é igual bobo. E que la mais la é igual a é lala”

Você tem que ensinar a criança a silabar, a fazer exercícios de caligrafia, isso você precisa recuperar para o ensino dos dias atuais; a gramática, exemplo: O - artigo, definido, masculino singular. Geografia era uma coisa

extraordinária! Você saía sabendo de história tudo! Por isso que eu sou louca por história. Esse meu caderninho. O terceiro ano primário quando eu saí de Ceará Mirim. É tanto que minha mestra de matemática, Marmela Lekman, era uma alemã, ela ensinava Álgebra e Matemática. E a irmã Anita que ensinava Inglês. Eu era deste tamanho quando fizeram uma festa lá e recitaram lá: Nice por ser a menor, gosta muito de folia, mas só não faz suas brincadeiras nas aulas de Coreografia (SEVERINA SILVA DO NASCIMENTO).

Da cidade de Ceará-Mirim, ela foi para Caicó/RN, pois seu pai foi transferido para Caicó. Ele era agente da companhia Singer Machine Control, Companhia Americana. Permaneceu em Ceará-Mirim até o final do ano enquanto terminava o terceiro ano e de lá foi para outro colégio dirigido pelas irmãs Dorotéia. Colégio Santa Terezinha. De lá seu pai foi transferido para Natal e ela transferida para um colégio da mesma ordem Amor Divino, para o Colégio Nossa Senhora das Neves, mas sempre, afirma ela, com o pensamento voltado para o Magistério.

O ginásio, a escola normal e a adolescência

A professora Severina Silva do Nascimento enfatiza que o Ginásio foi outra coisa importante na sua vida. Ela acredita que muitos ensinamentos ela levou do ginásio para o pedagógico, e acrescenta que já tinha aquele alicerce do primário. Nesse sentido, para ela, quando fez o Ginásio já estava como quem estava recapitulando, pois o primário bem feito.

Veja bem, de uma boa alfabetização depende uma boa primeira série de uma primeira série depende uma boa segunda de uma segunda a terceira e da terceira você dar um salto alto, você chega ao vestibular, quem está lhe dizendo é Severina Silva do Nascimento. Se você fizer uma boa primeira série você não fica parando, você vai direto (SEVERINA SILVA DO NASCIMENTO).

A professora Severina Silva do Nascimento cursou a Escola Normal de Natal nos anos de 1948-1950. De acordo com pesquisa que realizamos na legislação conservada no Arquivo Público do Estado do Rio grande do Norte, nesse período o magistério do nosso Estado, era regido pelo Decreto 411, de 17 de janeiro de 1938. Em 1946, são promulgadas as Leis Orgânicas do Ensino Normal, mas ao que parecem essas leis serão adequadas pelo Decreto 2.026, de 30 de novembro de 1950.

Nos anos de 1948-1950, foram citados pela entrevistada como professores e professoras da Escola Normal de Natal: Padre Nivaldo Monte, Dorvalina Emerenciano da Câmara, Monsenhor José Alves Landim, Maria da Conceição Cunha, Dulce Wanderley, René Borges Pinheiro, Acrísio Freire, Rômulo Wanderley.

A professora Severina teve como colegas de turma os seguintes: Haddar Fernandes, Maria José Mamede, Maria de Lourdes Gurgel, Matilde Araújo, Rita Eufrásio da Costa, Lucy Teixeira de Carvalho, Janete Cavalcanti Barreto, Elizabeth Fernandes do Forte, Francisco Eurídice Dias, Maria das Dores Silva, além de outros

Conforme o seu relato, a professora Severina escolheu o magistério como profissão por vocação. Para Arroyo (2000), a idéia de vocação ainda é muito forte na auto-imagem de muitos professores. Para ele, por mais que tentemos apagar esse traço vocacional, de serviço e de ideal, a figura do professor, aquele que professa uma arte, uma técnica ou ciência, continuará colada a idéia de profissão. “É a imagem do outro que carregamos em nós” (ARROYO, 2000, p.33). A vocação como traço marcante da escolha profissional,

também é evidenciada por Vieira (2002). A vocação é apontada como motivo de escolha por 52% dos professores do Ensino Fundamental e 42% do Ensino Médio.

Lourenço Filho (2001), em artigo publicado originalmente em 1928, aborda o tema, “Há uma vocação para o magistério?” Para ele, a vocação tem um sentido etimológico, por assim dizer, histórico e outro popular, comum.

No primeiro sentido, a palavra vocação é entendida como a ação pela qual a providência predestina as criaturas a uma tarefa especial. “O indivíduo se sente chamado a um papel determinado, que envolve quase sempre alguma coisa de renúncia, de desprendimento. Ele ouve uma voz que o dirige ou impele. Ele é um inspirado” (LOURENÇO FILHO, 2001, p.12).

No outro sentido, com significação menos rigorosa, o termo vocação é empregado como inclinação, gosto, preferência, predileção por uma atividade, ofício ou profissão. Lourenço Filho questiona em seu texto sobre a necessidade da vocação para o exercício do magistério e afirma-nos que:

[...] Não há, sem dúvida, a vocação mística para o magistério; não há também a predisposição orgânica, resultante de um aparelho mais desenvolvido ou bossa especial. Mas há tipos de inteligência que são inatos, e que, seja qual for à alteração que lhes cause o meio social, não de revelar-se sempre, de modo característico; [...] há tipos individuais de sensibilidade sobre os quais, com maior ou menor eficácia, adere uma influência social para esta ou aquela profissão. (LOURENÇO FILHO, 2001, p.13).

Para o referido autor, por isto, se justifica o emprego do termo vocação no sentido vulgar, como gosto, inclinação, etc. No sentido místico, de predestinação, a vocação não existe, bem como não existem pré-adaptações para o magistério.

O que há com relação à escolha profissional é resultante da formação social. Idéias, hábitos mentais, longamente formados desde a infância, tradições da família, influência direta dos nossos primeiros mestres, que tomamos como modelo, dentre outros aspectos citados por Lourenço Filho (2001), e com os quais concordamos.

O acesso ao magistério: aprender, ensinar e ser professora

A professora Severina Silva do Nascimento afirma com muita ênfase que nasceu vocacionada para o magistério e tem muito orgulho de ter sido uma professora primária. A coisa de que ela mais se orgulha, é ter sido professora primária. Ela nos relata por que escolheu o magistério: “Por que eu optei? Por que eu tinha amor”. Em outro momento do relato, ela nos deixa claro que suas primeiras mestras a influenciaram muito.

Assim que concluiu a Escola Normal de Natal em 1951, foi ensinar na Escola da Usina Ilha Bela, em Ceará - Mirim, no Rio Grande do Norte. Naqueles anos, a maioria que terminava a escola, diz ela, já saía com uma vaga em uma Escola para trabalhar. Passava por um estágio probatório nas escolas mais afastadas, para depois conseguir promoções e transferência para uma mais perto da residência da pessoa. Através do Diretor do Departamento de Educação, Severino Bezerra de Melo seu pai conseguiu que ficasse em uma cidade mais próxima.

A sua avó residia em Ceará-Mirim, por sinal, onde a professora Severina iniciou seus estudos. O dono da usina ficou satisfeítíssimo, pois fazia muitos anos que a escola não era contemplada com uma professora diplomada.

E para lá eu fui. Sete quilômetros a pé, de Ceará [...]. Às 11:30 horas quando a usina apitava, lá vinha eu com a caderneta embaixo do braço, e uma sombrinha. Sabe o que eu encontrava pelo caminho? Aqueles homens com facas e facões nos ombros, sabe com quantos anos? 18 anos, recém diplomada, deixando a casa de meu pai. Minha mãe chorando, olhando para a minha cama vazia [...] (SEVERINA SILVA DO NASCIMENTO).

Seus irmãos achavam a coisa mais linda a euforia e a vontade que ela demonstrava em ser professora, pois eles estavam se formando engenheiros, médico, e percebiam a sua dedicação, responsabilidade, principalmente por causa das dificuldades enfrentadas por ela ao iniciar a profissão. É o que nos confirma sua informação: “eu ia lá para longe de casa, ficava andando dentro dos canaviais de Ceará-Mirim, encontrando aqueles homens com facões nos ombros. Eu, uma menina, filhinha única, criada com todo carinho vivendo numa cidade interiorana”.

Conforme ela relata, em sua caminhada encontrava com cortadores de cana com seus facões nas costas. “Eles me cumprimentavam com um atencioso ‘Bom dia professora!’ Aqueles cumprimentos tão cordiais, afastavam o medo daquela adolescente de apenas 18 anos de idade” (Informação verbal) Por interferência do prefeito de Ceará-Mirim, Manoel Pereira, e do então Diretor do Departamento de Educação, a quem o pai da professora recorreu em 1952, ela foi designada para assumir a Escola Isolada Alto do Juruá em Natal. Nessa Escola assumiu as funções de diretora e de regente de classe numa primeira série. Conforme seu depoimento, ensinou dez anos no ensino primário, de 1951 –1961, em seguida assumiu somente a direção da escola, função na qual se aposentou em 1985.

A professora Severina Silva do Nascimento realizou vários cursos de reciclagem. Não cursou Faculdade, porém nos afirma que não troca a sua formação no primário e na Escola Normal de Natal por certas Faculdades de hoje.

A respeito do ensinar e aprender, nos fala que em sua época ensinar era uma missão muito difícil, pois as professoras não dispunham de recursos didáticos. Era tudo muito precário, existia o quadro de giz, mapas, livros básicos.

[...] transmitíamos para os nossos alunos o que os nossos mestres nos transmitiam e acima de tudo com amor a profissão e dedicação sem visarmos à remuneração. Deixávamos para os nossos alunos com os pequenos recursos que dispúnhamos na época, um bom alicerce, um curso primário bem feito. Isso é o que eu tenho para lhe dizer, [...] para mim, o que eu transmiti foi o que eu aprendi com meus professores. (SEVERINA SILVA DO NASCIMENTO)

O sentido atribuído ao ensinar pela professora Severina apresenta a imagem social das professoras veiculadas na mídia escrita do Rio Grande do Norte nos anos em questão: de sacerdócio, missão, vocação. Além disso, ela especifica, ensinar é transmitir, e o fez a partir do que aprendeu com seus professores.

Para a professora Severina, o ensino mudou muito da época em que iniciou a sua carreira profissional para a época atual. Os métodos tradicionais foram substituídos pelos modernos. Na sua época, os alunos tinham mais interesse em estudar, vinham com satisfação alegria para a escola e, conforme nos fala, aprendiam

desde cedo a respeitarem os mais velhos e não interrompiam uma conversa e se o faziam, antes pediam licença. Para ela, hoje foi dado ao aluno o espaço para ser mais criativo e participativo.

Perguntamos à professora, o que era aprender, ela nos respondeu:

Aprender era fazer com que o aluno tomasse conhecimento de assunto desconhecido nas aulas ministradas, para no futuro serem profissionais capazes e atuantes. Quer dizer: era o professor fazer o aluno tomar conhecimento de assuntos que ele não conhecia, para ser um bom profissional, para ter uma bagagem, uma boa estrutura. Como um prédio, se ele é construído numa base sólida, jamais suas paredes vão ruir [...] (SEVERINA SILVA DO NASCIMENTO).

Como constatamos, aprender para a professora Severina tem o sentido de conhecer o que não se conhecia. Aprender era estar qualificado para o trabalho.

A professora Severina Silva do Nascimento nos responde ao perguntarmos o que era ser professor/a para ela: “O professor é um sacerdote a serviço de Deus e da Pátria celebrando continuamente na escola a missa do civismo e elevando a hóstia branca do saber”.

Essa fala da professora representa a visão mais marcante apresentada pelos governantes nos anos de 1930 e de 1940 e veiculadas pelo Jornal A República e por nós pesquisada. É uma imagem relacionada ao civismo propagado nos anos do Estado Novo. Acrescida a essa imagem, temos a própria idéia da vocação no sentido etimológico do termo como foi discutido anteriormente. Ainda para Severina Silva, ser professora:

Era ser uma educadora responsável por todos os alunos que lhe eram confiados. Aquela que escolhia a profissão por vocação e com amor procurando iluminar as letras do alfabeto para a riqueza da aprendizagem numa crisálida de esperança para dias melhores e promissores. Era como uma mãe, a maneira de tratar, de falar. Orientava no sentido de amar e respeitar seus pais, idosos, mestres, colegas e o próximo (SEVERINA SILVA DO NASCIMENTO).

Aqui nesse posicionamento da professora há uma estreita relação entre ser educadora e ao mesmo tempo aquela que transmite os conhecimentos, bem como ser orientadora.

A professora Severina nos falou que ela era como se fosse uma mãe, porém bem mais que isso. Ela se sentia como uma mãe. Podemos relacionar o sentido atribuído ao ser professora com os pressupostos de Rousseau ao afirmar que é a mãe a primeira educadora da criança. Em sua narrativa a professora Severina fala com ênfase quando diz que foi mestra, e perguntamos por quê?

Eu acho que uma mestra é a mesma coisa que um professor que se doou por inteiro ao Magistério. Eu me doeje por inteiro! E a coisa que eu mais envaideço de dizer: eu fui professora! E ainda digo mais, primária! Por que eles dizem pejorativos, chamam professorinha, que não lembram que daqui foi tirado por nós. [...]. Por que você faz vestibular, faz sua faculdade, você vai crescendo, mas isso não implica em eu dizer que a coisa que eu mais me orgulho de ter sido professora primária. Por que eu optei, porque eu tinha amor. (SEVERINA SILVA DO NASCIMENTO)

Em todas as sessões de entrevista que realizamos com a professora Severina Silva do Nascimento ficou evidente a importância que ela atribuía ao ensino primário bem feito. Citou como exemplo seus irmãos que saíram da escola primária e se formaram como engenheiros e médico. Citou também seus ex-alunos que encontra na cidade, médicos, engenheiros, advogados. Afirma ela, todos passaram por suas mãos. Mãos de professora primária.

Outra metáfora citada pela professora:

Pode uma gota de lama cair sobre um diamante e assim escurecer-lhe o fulgor, mas embora o diamante inteiro se encontre cheio de lama, não perde sequer um momento o valor que o faz bom. É sempre um diamante, por mais que eu o manche todo. Eu só posso comparar o Magistério a um diamante. Que ele pode estar cheio de lama, mas não perde um só instante o valor que o faz bom. (SEVERINA SILVA DO NASCIMENTO)

A professora compara o Magistério a um diamante cheio de lama. Sabemos que um diamante para brilhar precisa ser lapidado. O Magistério do Rio Grande do Norte foi construído por professoras que iam atuar nos longínquos lugarejos, andando a pé vários quilômetros, como a citada professora o fez. As professoras foram às lapidadoras do diamante que é o Magistério, construíram o ensino e o engrandeceram, porém muitas ficaram no anonimato.

Perguntamos à professora Severina o que significa ser professora para ela na atualidade:

Para mim, hoje o que é ser uma professora? O que vale um professor? Vale um amplo sacrifício de modelar o ser humano com os seus defeitos e suas qualidades. Vale o esforço grandioso de nos apontar o caminho do futuro e do saber. Vale a bondade que o envolve e o transforma em um ser maior. Vale um mundo inteirinho, vale a missão de ensinar. O valor do professor! Quanto vale um professor! (SEVERINA SILVA DO NASCIMENTO)

Na citação acima, fica explícito o sentido de educar como uma missão, um sacrifício. Depois que a professora disse-nos o que era ser uma professora, deixou-nos um pensamento: “Eu educo hoje com os valores que eu recebi do passado, para as pessoas que serão o futuro do amanhã”. O pensamento por ela citado, nos remete ao ideário educacional proposto por Durkheim.

A professora fala do respeito que havia do aluno para a professora, bem como da sociedade, e diz: “A professora era uma estrela de primeira grandeza, como se fosse a sua mãe. Bem venerada! Eu parecia uma santa. Ainda hoje eu noto que, nós ainda encontramos criaturas que levaram esse respeito da escola primária. Era um respeito, hoje quando eu vejo certas coisas eu estranho muito” (SEVERINA SILVA DO NASCIMENTO)

Mais uma vez a professora Severina Silva do Nascimento considera a docência bem mais que um sacerdócio, pois se compara a uma santa. Para ela, “Ser professora é transmitir para os outros aquilo que você adquiriu através de sua vida, seus conhecimentos, ministrar para alunos e professores seus conhecimentos, formar pessoas dentro do conhecimento humano” (SEVERINA SILVA DO NASCIMENTO).

Constatamos no posicionamento sobre ser professora, a concepção tradicional que relaciona a professora à transmissão do conhecimento. Não podemos negar que ensinar também implica em transmitir conhecimentos. Evidentemente que não defendemos que se restrinja a transmissão.

Ser professor é uma vocação misturada com uma profissão. Eu acho porque professor é uma profissão como outra qualquer, agora levando em consideração que é uma profissão que você exerce com amor. Tem essa passagem, tá entendendo? Porque uma profissão tem que ter uma remuneração e sem remuneração não há condição de nada e que o professor deve ser bem remunerado. Porque ele dar de tudo numa sala de aula. Embora ele seja um mau professor, fica alguma coisa. (SEVERINA SILVA DO NASCIMENTO)

A rotina da sala de aula

A professora Severina Silva do Nascimento iniciou a sua docência como professora primária em 1950. Eram quatro turmas de aulas: primeira, segunda, terceira e quarta série, as quais ela revezava com atividades diferenciadas e filas de carteiras. “Caligrafia vertical! Cópia! E ia revezando! Às 11h30min horas quando a Usina apitava, lá vinha eu com a caderneta embaixo do braço, e uma sobrinha [...] Uma e meia da tarde eu chegava” (SEVERINA SILVA DO NASCIMENTO).

Ela nos narra que com paciência e tática conseguiu educá-los. Às quintas-feiras, acontecia a hora cívica com o hasteamento da bandeira, logo após, na sala de aula, recitavam as poesias. Uma vez por semana aula de educação física. No recreio os meninos jogavam bola e as meninas brincando de bom barquinho.

A professora Severina Silva do Nascimento narra que o planejamento na Escola Isolada Ilha Bela era feito de maneira isolada e precária, pois ela era a única profissional daquela escola. Para planejar suas aulas, baseava-se nos apontamentos dos professores da Escola Normal de Natal, em especial do professor Gerson Dumaresq.

Os conteúdos restringiam-se basicamente àqueles relacionados à alfabetização: cópia, leitura, caligrafia, tabuada, eram as atividades primordiais, era tudo muito rudimentar.

A professora Severina afirma que, na Escola Isolada Alto do Juruá, a experiência do planejamento foi diferente. Em meados da década de 1950, vieram umas professoras de Minas Gerais, houve cursos de aperfeiçoamento, então foram chegando às inovações. O ensino era arcaico e precisava ser renovado.

Quanto a sua atuação na Escola Isolada Alto do Juruá, a professora Severina Silva do Nascimento, já se considerava com mais experiência, porém pouca coisa mudou. Quando a sineta tocava, os alunos entravam em fila acompanhados da professora e sempre cantando a canção: “entramos na nossa escola, cantando com alegria, saudamos as professoras, bom dia, bom dia”. Os alunos, conforme ela conta, entravam em silêncio, cantando com alegria.

Após a entrada, a professora Severina Silva do Nascimento sentava-se em seu bureau e dava ordem aos seus alunos para fazerem o mesmo em suas carteiras. Na classe duas alas: uma de alunos e outra de alunas. No centro em um estrado, a cadeira da professora, diante da qual se estendia uma grande mesa oval. Era uma escola alegre e bem organizada. Todos se estimavam e se respeitavam e queriam bem a professora. Logo depois, rezavam acompanhados pela professora, a oração, agradecendo a Deus por tudo que tinham recebido até aquele momento, religiosamente.

Antes de sentar, rezava-se a oração, ninguém ouvia, como diz o matuto, um piu. Quando chegava uma visita a professora anunciava e cantava: “bom dia visitante como vai, o nosso gesto é de felicidade. Faremos o possível para sermos bons amigos, conte sempre com a nossa amizade e ai batia palma e sentava (SEVERINA SILVA DO NASCIMENTO)

Iniciava-se a alfabetização com a carta do ABC e a tabuada. No final do ano, as crianças de seis anos e nove meses, ou sete anos passavam para a primeira série, sabendo ler, escrever e contar corretamente. “Os alunos com a cartilha na mão ou tabuada pronunciavam as letras com toda a força dos pulmões, ao mesmo tempo em que balançavam as pernas. Um b com a, b-a-b-a; um b com e, b-e-b-e; um b com i, b-i-b-i; um b com o, b-o- b-o; um b com u, b-u-b-u. E mudando a cadência, ba-be-bi-bo-bu” (SEVERINA SILVA DO NASCIMENTO)

Quanto à tabuada era ainda mais forte: “um e um, dois; dois e dois, quatro, dois e três, cinco. Os mais adiantados tinham cantiga diferente e mais alegre, embora mais complicada: cinco vezes cinco, vinte e cinco, nove fora, sete.” (SEVERINA SILVA DO NASCIMENTO)

Após a merenda, havia o recreio, os alunos eram advertidos para brincarem, nada de brigas com os colegas. “Antes do início da aula, a professora pedia que colocasse os deveres de casa no bureau para corrigi-los. Todos os alunos na filinha, e vamos à pena aplicada a cada um que não tivesse feito o dever de casa e as advertências para os pais”

Geralmente, conforme narra a professora Severina Silva, a aula começava com a enunciação da matéria e os assuntos que seriam abordados. Geralmente começava por português. Para os pequenos ela passava atividade para cobrir, era a coordenação motora. Também fazia ditado, e a cópia do ditado.

A leitura, antes de uma aula, lá, lá, um ficar assim e outro assim com gestos de indiferença, não! Continue fulano, obrigava a turma a ficar atenta, por que você aproveita que fulaninho está lendo e vai fazer outra coisa. A criança se levantava, lia, e eu dizia, continue fulano, sicrano e assim continuava a leitura (SEVERINA SILVA DO NASCIMENTO)

Quanto às medidas disciplinares, se os alunos, por exemplo, não acompanhavam a leitura, ela nos fala que eles tinham o que mereciam. O menino errava uma palavra, ele deveria então copiar a quantidade de vezes que a professora determinava. Havia muito respeito à professora.

Dentre outras atividades pela professora utilizadas, ela cita: leitura em grupo, exercício de reforço, treino ortográfico, trabalho individual, trabalho extraclasse, provas e avaliações.

Considerações finais

Trabalhar com histórias de vida de professores nos fez compreender que a formação é um processo de construção do conhecimento que se realiza ao longo da vida e que os cursos de formação de professores devem levá-las em consideração ao objetivarem contribuir para uma construção identitária do professor.

Nessa perspectiva, conhecer a história de vida da professora Severina Silva do Nascimento foi imprescindível para repensarmos a nossa atuação como formadora de professores, a partir de suas lições sobre o ensinar, o aprender, o ser professora. Constatamos que levamos para a nossa atuação profissional os valores que aprendemos em nossa vida familiar, com nossos pais. Ao refletirmos sobre os valores aprendidos em família pela professora Severina Silva do Nascimento, tais como a coerência, o respeito, a responsabilidade e relacionarmos a sua postura de professora, percebemos que eles foram basilares em seu exercício profissional;

Neste sentido, verificamos que há uma unidade entre a vida pessoal e a vida profissional. Os valores adquiridos na infância e adolescência da professora em muito influenciaram suas imagens de docência.

Concluimos que as lições deixadas pela professora precisam ser recuperadas e socializadas como necessárias à docência na atualidade que são: a dedicação, o compromisso e a responsabilidade com o seu trabalho; a atenção ao aluno, à justeza nas atitudes; a autovalorização da profissão; exigências, rigor e controle sobre o seu próprio trabalho.

Referências

- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António.; FINGER, Matthias (Orgs.) O método (auto) biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p. 19-34.
- FREIRE, Paulo. Educação com prática da liberdade. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971. 150 p.
- _____. Educação e mudança. 12. ed. Tradução Moacir Gadotti; Liliam Lopes Martin, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (Coleção Educação e Comunicação v. I). 79 p.
- _____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1999. (Coleção Leitura), 165 p.
- GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.) Vidas de professores. 2. ed. Portugal: Porto, 1995, p.63-77
- LOURENÇO FILHO, Manoel B. Aperfeiçoamento do magistério. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: Rio de Janeiro: INEP/MEC, abr./jun. 1960, v. XXXIII, n. 78, p. 39-59.
- LOURENÇO FILHO, Manoel B. Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos (Fundação Nacional de Material Escolar), 1978, 271 p.
- MEIHY, José Carlos S. B. Manual de História Oral. 3. ed. rev. e amp. São Paulo: Loyola, 2000, 111 p.
- NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projecto prosalus. In: NÓVOA, António. ; FINGER, Mathias. (Orgs.) O método (auto) biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 109-130. (Cadernos de Formação)
- NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. Vidas de professores. 2. ed. Portugal: Porto, 1995
- TEIXEIRA, Anísio S. Educação no Brasil. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional: Brasília, INL, 1976.
- TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1977, 231 p.

Formação Docente: significações, identificações e diferenças no território da cultura

Isabel Cristina Corrêa Roesch²⁴³, Valeska Fortes de Oliveira²⁴⁴, Fatima Pereira²⁴⁵

O texto a seguir é um recorte do estudo que desenvolvo no Doutorado em Educação, na linha de pesquisa de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Brasil. As discussões realizadas na pesquisa referem-se às narrativas (auto) biográficas de Docentes Negros que atuam no Ensino Universitário. Para realizar a pesquisa, utilizei a metodologia da História Oral, sob o aspecto da História Oral de Vida. A História Oral baseia-se no registro dos fatos ocorridos entre o passado e o presente, ou seja, o passado como fenômeno renovado no presente, num processo contínuo de novas significações.

Neste estudo optei por realizar uma pesquisa qualitativa, de cunho descritivo, apresentando-se como um estudo de caso, pois responde a questões bem reservadas, com realidades que não podem ser quantificadas. Dessa forma, a escolha dos sujeitos foi guiada por critérios qualitativos, de acordo com o perfil previamente estabelecido, ou seja, que fossem Docentes do Ensino Universitário e que se autodeclarassem negros. Em seus relatos foi enfatizando o significado das suas experiências individuais e coletivas e, a partir desses, verificamos que a condição racial demonstra que em muitos espaços sociais a presença dos negros encontra muitas fronteiras, definindo-se como marco de referência identitária. Então, conhecer as fronteiras e as referências simbólicas destes sujeitos que possuem uma identidade pessoal, significa compreender o motivo de algumas das suas escolhas.

Assim, o objetivo principal deste estudo foi investigar com estes sujeitos as significações, identificações e diferenças no território da cultura que envolve a docência no Ensino Universitário. Dessa forma, ao realizar com estes Docentes Negros discussões à cerca da práxis pedagógica a partir das suas experiências pessoais e profissionais significa pensar a educação por outro viés. Para a efetivação dos objetivos propostos nesta investigação, contamos com as contribuições teóricas de Josso (2010), para compreendermos e articularmos as narrativas; Bhabha (1998), nos estudos culturais; com Dubar (2006) nas dinâmicas identitárias; com Castoriadis (1992), nos estudos do imaginário e também, em experiências como docente universitária e pesquisadora na área da Educação, especialmente, da Formação de Professores.

Como principais resultados, percebi que os estudos das histórias de vida no campo educacional dão ênfase às subjetividades e identidades dos docentes nas suas relações com a pesquisa, ensino e formação. Seus relatos revelam alguns segredos a respeito da docência, oportunizando, assim, conhecer os elementos que fizeram parte de seus processos de formação e o entrelaçamento das questões pessoais e profissionais.

Palavras - chave: Formação Docente, Significações, Identidades, Diferenças.

²⁴³ Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

²⁴⁴ Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

²⁴⁵ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto - FPCEUP

Introdução

Pesquisas, no Brasil, como também em outros países, mostram que a questão da identidade do docente do ensino superior é uma questão que ainda demanda muitas pesquisas. Nas últimas décadas, um dos pontos críticos que vem sendo discutido no sistema universitário é a formação docente, marcada por mudanças influenciadas fortemente por novos paradigmas construídos a partir das transformações ocorridas nos diversos setores da sociedade. Entre eles, destacam-se os económicos, os tecnológicos, os sociais e políticos, como também a desvalorização da profissão e o desprestígio da autoridade intelectual, pedagógica e moral do professor.

A intensão neste estudo de caso é conhecer, por meio de suas narrativas, como está sendo construída a identidade profissional de dois Docentes Negros que atuam no Ensino Universitário. Nesse sentido, as narrativas possuem destacada importância como modo de conhecimento de experiências, organização da memória coletiva, constituição da história social de grupos e da própria coerência biográfica do narrador. Dessa forma, buscamos compreender os sentidos e os significados dos processos de formação docente como espaço de desenvolvimento pessoal e sociocultural.

Inicialmente realizaremos uma breve reflexão sobre a formação inicial de professores, em seguida as discussões sobre a formação e transformação das identidades docentes e posteriormente, é ponderada as questões sobre o imaginário docente por meio da metodologia das histórias de vida que se constituíram no núcleo central de investigação.

A formação inicial de professores

Durante algum tempo, no imaginário das pessoas, ao finalizar seu curso de graduação, o professor já estaria plenamente pronto para trabalhar em sua área, para o resto da vida profissional, porém, logo se passou a reconhecer a complexidade da prática pedagógica. Era necessário reconhecer que a atividade de ensino requer conhecimentos específicos, reflexão constante e permanente atualização no que se refere às novas metodologias didáticas aplicáveis. Desde então, vêm-se buscando novos paradigmas para compreender a prática docente e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar, a serem ensinados/aprendidos. Esses quesitos parecem continuar sendo, no Brasil, pouco valorizados pelos programas de formação de professores, pois equilíbrio entre inovação e tradição é difícil.

Estudos de Schön (1992), Nóvoa (1997) e Zeichner (1996) apontam para questões que envolvem o educador reflexivo, afirmando que a capacidade de refletir sobre o seu fazer pedagógico leva o professor a ser capaz de analisar sua prática e, a partir dela, desenvolver uma ação autônoma no sentido de criar e recriar estratégias de ensino. Schön (1992), um dos conceitualizadores do conceito de profissional reflexivo, identificou, em várias profissões, não apenas na prática docente, que existem situações conflitantes e desafiantes e que a aplicação da técnica não se revela capaz de resolver o problema. Apoiado em Dewey, esse autor afirma que o professor pode considerar sua prática profissional como um conjunto de conhecimentos compartilhados por uma comunidade de profissionais e aponta que as práticas estão institucionalmente padronizadas. Mesmo assim, na ação, surge o elemento surpresa e é preciso, então, que o profissional seja capaz de refletir-na-ação para tomar uma posição. Para Nóvoa (1992: 27):

As situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, características únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo [...] A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva. (NÓVOA, 1992: 27)

Verifica-se, então, que os bons profissionais lançam mão de uma série de estratégias não planejadas, cheias de criatividade, para resolver problemas no dia a dia. O processo é essencialmente metacognitivo, onde o professor dialoga com a realidade que lhe fala, em reflexão permanente.

Nesse processo de reflexão, vão-se consolidando gestos, rotinas e comportamentos, com os quais os indivíduos se identificam como professor, e a formação só será completa quando esses profissionais se autoproduzirem.

Isso significa que a prática em questão é um elemento teórico-prático. De acordo com ZEICHNER (1992), é uma prática reflexiva. Para ele, o ensino reflexivo não é um tipo de operação mecânica que pode ser contida em um modelo fabricado e consumido por professores.

Essas discussões contribuíram para a valorização do professor como sujeito do seu próprio desenvolvimento, apreciando não somente suas potencialidades individuais, como também, suas competências sociais de partilha e de colaboração. Nessa perspectiva toma-se a noção de desenvolvimento profissional como a que se adapta à concepção de docente como profissional de ensino capaz de aprender ao longo da sua vida. Fullan (1990:03) refere que, *“o desenvolvimento profissional foi definido com maior amplitude ao incluir qualquer actividade ou processo que procure melhorar competências, atitudes, compreensão ou acção em papéis actuais ou futuros.”*. Nesse sentido, a melhoria das competências e a valorização do seu papel enquanto profissional vinculam-se ao professor relacionar-se, necessariamente, com os outros.

O desenvolvimento profissional está associado aos processos de formação, como conferências, cursos, seminários, projetos que partilha e compartilha informações de forma organizada e continuada, nos quais se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, organizadas constantemente para promover o crescimento e desenvolvimento do professor, porém nem sempre há disponibilidade ou implicação do docente para esse processo. Ou seja, é um encaminhamento na procura da identidade profissional²⁴⁶, na forma como os professores definem os outros e se definem. É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo do seu exercício/desenvolvimento profissional. Esse processo pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional.

Nesse processo, ao contrário da formação, o movimento é de “dentro para fora”, uma vez que o sujeito toma decisões refletindo conscientemente sobre os problemas e projeta modos de compreendê-los, partindo de saberes e informações coletivos prévios. O professor, além de dominar os conhecimentos científicos da disciplina que lhe é atribuída, necessita saber sobre os processos didáticos e pedagógicos,

²⁴⁶ Identidade profissional é uma identidade social, particular (entre outras identidades sociais da pessoa), que decorre do lugar das profissões e o trabalho no conjunto social e, mais especificamente, no lugar de uma certa profissão e de um certo trabalho na estrutura da identidade pessoal e no estilo de vida do actor (LOPES, Amélia. *Libertar o desejo, resgatar a inovação: a construção das identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 2001).

essenciais para a difusão e socialização desses conhecimentos. Ou seja, as exigências intelectuais ultrapassam o mero domínio dos conteúdos da especialidade.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a construção de identidade profissional está relacionada às formas como o professor se reconhece não apenas na profissão, mas, também, como sujeito singular e construtor de sua história pessoal.

Compreende-se, pois, que das interações que se estabelecem nas práticas de colaboração entre os professores nasce a cultura escolar e se constroem as identidades profissionais, que não são adquiridas nos cursos de formação nem representam apenas o acúmulo de anos de experiência profissional, pois são consequência de um processo individual que se constrói com a colaboração do coletivo. A construção da identidade no campo profissional é, representada por Dubar (1997) por dois movimentos: o movimento da continuidade e o movimento da ruptura. No modo de continuidade, as identidades são construídas num espaço potencialmente unificado de realização, um sistema profissional onde os sujeitos seguem percursos contínuos projetados numa sucessão e qualificações que implicam e exigem o reconhecimento das suas competências de forma a validar imagem de si. No movimento de ruptura, as identidades construídas implicam, numa dualidade entre os dois espaços: o espaço das crenças pessoais e o espaço das aspirações profissionais.

Nesse sentido, Dubar (1997) refere que a “*identidade profissional de base*” resulta da formação inicial de professores e é vista como uma socialização secundária, ou seja, como um determinado tempo estratégico de aquisição de saberes profissionais, cuja eficácia e respetivo sucesso dependem dos saberes de base, adquiridos anteriormente numa socialização primária. Para Pereira, Carolino e Lopes (2007:193),

A passagem do jovem-adulto a profissional implica esse processo de socialização secundária, isto é, a aquisição de saberes profissionais; a sua eficácia depende da relação que ele estabelece com a socialização primária (os saberes de base). No caso da profissão docente, a familiaridade que todos nós desenvolvemos com ela origina saberes de base ou representações que necessitam de ser interrogadas pela formação profissional. (PEREIRA, [CAROLINO](#) e LOPES, 2007:193)

Pode-se concluir, então, que a identidade revela um sentido subjetivo configurado pelos sentimentos de individualidade, singularidade e continuidade no espaço e no tempo.

Os saberes de base antecedem a formação inicial relacionando, decisivamente, aos processos de construção biográficos, ou seja, as histórias de vida dos professores são acionadas por meio de mecanismos de atribuição e por mecanismos de identificação. Em seus estudos, Lopes (2001:193) destaca:

No caso de atribuição, sendo a legitimidade das categorias cada vez mais contingente nas nossas sociedades, a sua força só pode ser analisada por referência a uma atividade possuindo as suas categorias próprias mais ou menos consensuais, traduzindo-se então em identidades sociais virtuais dos indivíduos em causa (identidades do outro). [...] categorias de identificação, sendo subjetivas, só podem ser analisadas por referência com as trajetórias sociais dos indivíduos, estas são as identidades sociais reais (identidades para si), as histórias que os indivíduos contam sobre si, as categorias utilizadas são legítimas para si e para o grupo de pertença. (LOPES, 2001:193)

É admissível dizer que a socialização secundária, no confronto com o mundo do trabalho e, sobretudo, no começo da atividade profissional, pode constituir um prolongamento da socialização primária ou, em vez disso, representar uma rutura com ela. Então, no interacionismo simbólico, a identidade faz parte do

autoconceito, que representa um conjunto de atitudes, crenças, valores e experiências que leva o sujeito a definir-se a si próprio. Nesse caso, o indivíduo torna-se um agente ativo no grupo, desempenhando um papel útil e reconhecido. Participa no processo de reconstrução da comunidade através da dialética entre o “eu” identificado pelo outro, e reconhecido por ele como membro do grupo, e o “eu” que assume o papel principal e singular. Dubar (2006) considera que é do equilíbrio entre as duas facetas do “eu” que depende a consolidação da identidade social, da qual a identidade profissional faz parte.

(Trans) formando identidades docentes

Na Contemporaneidade, a crise das identidades proporciona interpretações interessantes das relações entre indivíduo e sociedade, e essas diferenciações das partes geram a unidade do conjunto; porém, o contrário também é verdadeiro. Para Giddens (1989), as estruturas sociais se constituem através da ação dos indivíduos e, reciprocamente, os indivíduos se constituem a partir das estruturas sociais. Isso é o que configura a estruturação²⁴⁷ das práticas sociais ou *práxis* social. Então, a ação humana está relacionada profundamente com a atividade subjetiva que realiza o ser humano na sociedade, de tal forma que o voluntarismo e o determinismo têm um papel secundário. Giddens (1989), refere que a construção da identidade pessoal é fortemente moldada pelas instituições da cadeia de mudança contemporânea, nesta perspectiva, procura delimitar os contornos do conceito de identidade, tendo em conta a complexidade social e a multidimensionalidade dos fatores da identidade como um processo socialmente construído e participado, aproximando-se da perspectiva sistêmica do construtivismo social.

A partir da teoria da estruturação, percebe-se que as ações dos indivíduos são dotadas de consciência e intencionalidade, embora eles não tenham domínio total das condições e das consequências dos seus atos, já que alguns resultados não são previstos. Giddens (1989) rejeita, assim, a noção de leis que governam o processo histórico. A vida social possui regularidades, mas não são naturais, são regularidades reflexivas. Então, a estrutura é entendida não como algo externo e fora da ação humana, mas, sim, existente *em e através* das ações e atividades dos agentes sociais.

Dessa forma, para compreender os processos identitários dos Docentes Negros, neste momento, lembramos que o conceito de raça²⁴⁸ aqui adotado é o de “raça social”, conforme explicitado por Guimarães (1999): não se trata de um dado biológico, mas de “construtos sociais, formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas eficaz socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios” (Guimarães, 1999:153). Para Gomes (2005:49), é preciso

compreender que as raças são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças. Isso significa que, aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma com somos educados e socializados a ponto dessas ditas diferenças

²⁴⁷ Estruturação: 1) Todos os seres humanos são capazes de conhecer, quer dizer, todos os atores sociais possuem um conhecimento elevado das condições e consequências do que fazem em sua vida cotidiana [...] Os atores são capazes de dar explicações de sua conduta; 2) O estudo da vida cotidiana faz parte integral da análise da reprodução das práticas institucionalizadas; 3) O estudo do poder não pode contemplar-se como uma consideração de segunda ordem nas ciências sociais [...] O poder é o meio de conseguir que se façam as coisas e, como tal, está diretamente comprometido na ação humana. (GIDDENS, Anthony. A constituição da sociedade. São Paulo, Martins Fontes, 1989. pp. 281-284)

²⁴⁸ Raça: O termo raça é aqui utilizado no sentido de que ele não corresponde a uma realidade social, mas é um conceito que denota tão somente uma forma de classificação social. Ao usar “raça” não se está referindo à ideia da existência de raças superiores e inferiores. Raça, conceitualmente, não é uma categoria científica e, sim, uma construção social.

serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas. (GOMES, 2005:49)

A classificação racial no Brasil, bem como em outros países da América Latina, apoia-se tanto na aparência (características fenotípicas) e na ascendência, quanto no *status* socioeconômico da pessoa. Assim, a classificação racial no Brasil é fluida e variável, com a possibilidade de se ultrapassar a linha de cor em decorrência da combinação entre aparência e *status* social. Nota-se, então, que a identidade do negro, no Brasil, não surge da tomada de consciência de diferença biológica, de diferença da cor da pele ou na mistura das populações negras, brancas e amarelas. Os processos identitários do negro no Brasil se constituíram a partir do seu uso como objeto de trabalho, sua incorporação como trabalhador, de sua invisibilidade social, de sua luta por inclusão. Dessa forma, as identidades, para Castells (2000:24), *“constituem fontes de significado para os próprios atores, por eles originadas, e constituídas por meio de um processo de individualização”*, o que torna toda e qualquer identidade resultante de uma construção, que tem como objetivo organizar significados que se mantenham ao longo do tempo, em um determinado espaço e em um contexto social e político fortemente marcado por relações de poder. Em relação aos processos de construção de identidades, Castells (2000:24) propõe a seguinte distinção:

*- **Identidade legitimadora:** introduzida pelas instituições dominantes da sociedade, no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais;*

*- **Identidade de resistência:** criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo, opostos a estes últimos;*

*- **Identidade de projeto:** quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social. (CASTELLS, 2000: 24) (**grifos nossos**)*

Ao analisar os modelos criados por Castells (2000), pode-se dizer que, para a população negra, a superação dos estereótipos vinculados à cor são fatores que influenciaram o abandono escolar e, conseqüentemente, foram fatores determinantes nas escolhas profissionais. Stoer e Cortesão (1999:14) reconhecem que isso

é também evidenciado através de numerosos trabalhos empíricos que apontamos problemas de insucesso escolar, de abandono da escola, o desinteresse pelas propostas educativas oficiais, o conseqüente não cumprimento da escolaridade obrigatória e a posterior iliteracia, que são muito mais pesados nos grupos socioculturais minoritários. (STOER e CORTESÃO, 1999:14)

Receber apenas atividades “desprestigiadas socialmente”, constitui um problema que pode ser associado e resolvido por meio da redefinição da própria identidade negra.

Na sociedade, a imagem e os sentidos atribuídos aos negros não são, portanto, superfícies já existentes, sobre as quais se encaixam os papéis e os valores sociais. Elas são, ao contrário, uma invenção social, que sublinha um dado biológico (cor da pele), cuja importância, culturalmente variável, torna-se um destino natural e indispensável para a definição do lugar do negro.

Compreender a submissão imposta aos negros como violência simbólica ajuda a entender a relação de dominação, que é relação histórica, cultural e linguisticamente construída, e definida como uma diferença de natureza radical, irreduzível e universal. O fundamental é reconhecer os mecanismos que enunciam e representam como “naturais” - e, portanto, biológica a divisão social dos papéis e das funções. Inscrita nas práticas sociais e nos fatos, organizando a realidade e o cotidiano, a diferença racial é sempre construída pelo discurso que a funda, e legitima o lugar do *Outro*.

Estabelecidas fronteiras, as realizações culturais de outros povos são consideradas estranhas, pois são julgadas a partir dos próprios padrões culturais. Os valores da sociedade a que se pertence são tomados como valores universalizáveis, aplicáveis a todos os homens, com a seguinte justificativa: em razão da sua "superioridade" indiscutível, devem ser seguidos por todas as outras sociedades e culturas. Essas fronteiras dividem povos, separam nações, distanciam culturas e produzem estranhamento entre seres humanos.

Territórios vão sendo definidos, demarcados e conquistados e são caracterizados pelas relações de poder, que estão interligados à noção de poder, domínio ou influência de vários agentes políticos, econômicos e sociais. Segundo Santos (1993: 61), “o território em que vivemos é mais que um simples conjunto de objetos, mediante os quais trabalhamos, circulamos, moramos”, pois é, também, um dado simbólico. O território é o espaço que sofre o domínio desses agentes, e à forma como eles moldaram a organização desse território dá-se o nome de territorialidade²⁴⁹.

Pode-se, portanto, considerar territorialidade como o espaço de ações e ordenamentos simbólicos, com os quais os atores individuais e coletivos reagem, advindo desse relacionamento a capacidade de intervir no espaço social. Observa-se então, o quanto é importante reconhecer esse traço nas leituras que se costuma fazer, uma vez que dele depende a maneira como se olhará o *Outro*, através das próprias lentes.

A partir dessas considerações, estudar os processos identitários que envolvem a docência, mesmo que restrita a um estudo de caso, não equivale a estudar uma cultura única e homogênea, pois, além de muitas, as culturas englobam várias formas de entender a vida, que resultam de valores, crenças e normas que não são estáticos e que são (re) produzidos diferenciadamente.

A identidade, portanto, é formada pela visão que o indivíduo tem de si e, também, pela forma que é visto pelo outro.

Pode-se entender, então, que a identidade do Docente Negro também é fruto das significações construídas pelos sujeitos da coletividade, bem como pelos sujeitos que não participam dessa identidade. Significações essas que surgem tanto da subjetividade como dos símbolos produzidos pelos sujeitos. As coletividades criam significados que sustentam sua identidade e suas relações, havendo consentimento ou resistência dos sujeitos envolvidos. Na prática, algumas representações são construídas pelos sujeitos e ao mesmo tempo, para os sujeitos.

No contexto deste estudo, demarcando a ideia generalizadora que associa uma determinada sociedade a uma determinada identidade cultural fixa e homogênea, faz-se referência à cultura como um processo dinâmico que integra a transmissão, mas, também, a produção e a transformação. O conceito de cultura refere-se a pertencas que são constituídas num grupo específico, independentemente da etnia ou da cor da

²⁴⁹ Territorialidade- não provém do simples fato de viver num lugar, mas da comunhão que com ele mantemos. Esta relação de comunhão entre o homem e o lugar simbólico é o que caracteriza seu modo de ser no mundo, uma situação que compreende também um corpo, uma posição, um passado, uma relação fundamental com os outros homens. (SANTOS, Milton. *O Espaço do Cidadão*. São Paulo: Nobel, 1993. p.61)

pele. Complementa Bhabha (1998) refere que a sociedade, multiétnica ou não, é multicultural assim Bhabha (1998:210-211) refere que “ *as culturas são apenas constituídas em relação a aquela alteridade interna a sua atividade de formação de símbolos que as torna estruturas descentradas – é através desse deslocamento ou limiaridade que surge a possibilidade de articular práticas e prioridades culturais diferentes e até mesmo incomensuráveis*”. Assim, quando se olha para os alunos numa mesma sala de aula, sejam "brancos" ou “não brancos”, da mesma nacionalidade ou não, tem-se a obrigação de "ver" mais além dessas categorias que tornam invisíveis a pluralidade de pertencas culturais que se cruzam em cada um deles e que tornam diverso o que muitos teimam em ver igual.

Stoer (1994) acrescenta que se faz necessária uma *abordagem não sincrónica* dessa diversidade, que permita perceber as situações e as relações estabelecidas no contexto educativo, desde os anos iniciais até o ensino universitário, e das comunidades envolventes. Uma abordagem não sincrónica da diversidade cultural para Stoer e Cortesão (1994:41) significa “[...] *uma abordagem onde as relações de classe, etnia e género não são necessariamente paralelas, nem recíprocas, nem simétricas.*”. Dessa forma, deverá permitir consciente e criticamente identificá-la e “*para operacionalizar as relações de raça, etnia, classe, género ao nível do quotidiano, que conceba estas mesmas relações como sistematicamente contraditórias.*” (*ibidem*). Esta noção de não sincronia permite uma apreciação mais elaborada dos fenómenos que ocorrem no campo educativo, não isolando as várias dimensões que intervêm nas dinâmicas sociais, dando mais visibilidade às relações de poder que derivam, em parte, das relações que se estabelecem na sociedade.

Pode-se concluir, então, que uma abordagem não sincrónica ajuda a perceber que são variados os eixos culturais em torno dos quais os indivíduos constroem suas identidades e seus projetos de vida.

As tramas da Diversidade nas histórias dos professores

Os estudos realizados com Docentes Negros destacam sua importância como agentes fundamentais no processo de desconstrução do preconceito e da discriminação. Nesses estudos, é destacada a responsabilidade dos educadores frente a um currículo que respeite a diversidade, fator imprescindível na mudança de postura em relação ao alunado negro.

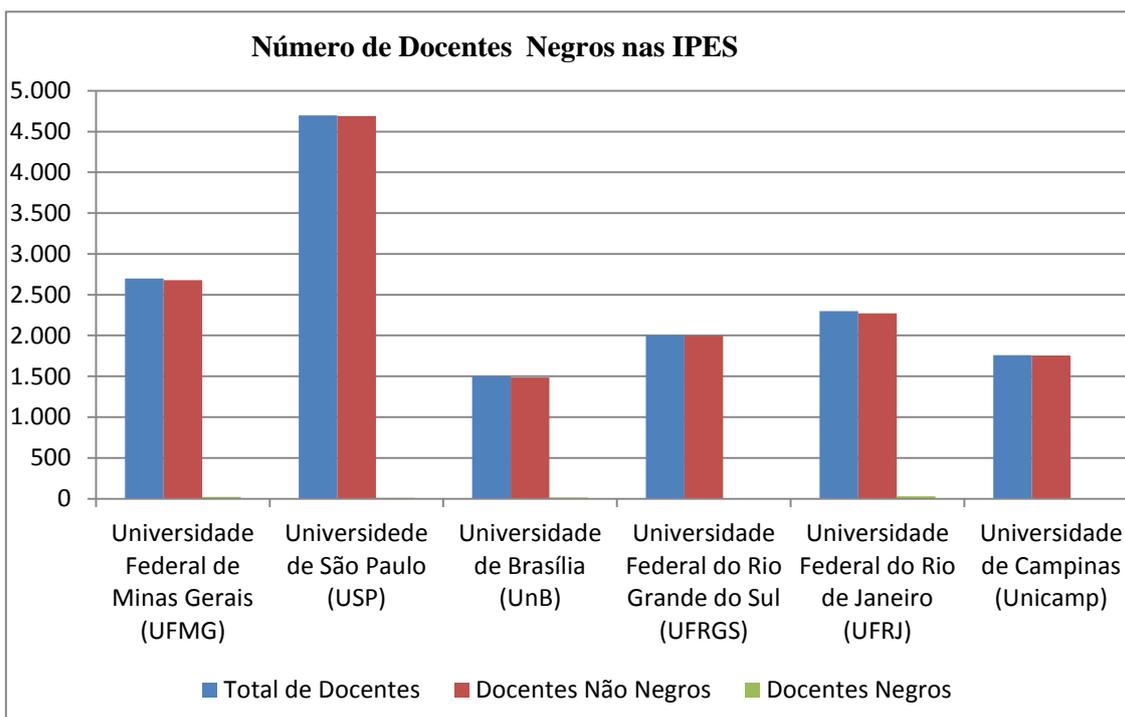
Atualmente, no Brasil (2011), existem 236 IPES (Instituições Públicas de Ensino Superior), contando Universidades, Centro Universitários, Faculdades, Centros Federais Tecnológicos e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Brasil, 2011). Desse total, 93 são federais, 82 estaduais, 60 municipais e uma distrital.

Carvalho (2007) mostra, em sua pesquisa, que, nas maiores e mais importantes instituições de Ensino Universitário, o número de professores negros (Pretos e Pardos) não chega, em média, a 1%. Esse percentual aponta para a perpetuação da desigualdade racial em áreas de poder da sociedade brasileira.

Os dados coletados na pesquisa desenvolvida por Carvalho (2007), no ano 2001, revelam que o Docente Negro está muito abaixo da proporção de professores não negros na sociedade. A pesquisa contou com a participação de seis IPES, das quais foram analisados: o número total de professores e, posteriormente, o número de Docentes Negros e de Docentes Não Negros.

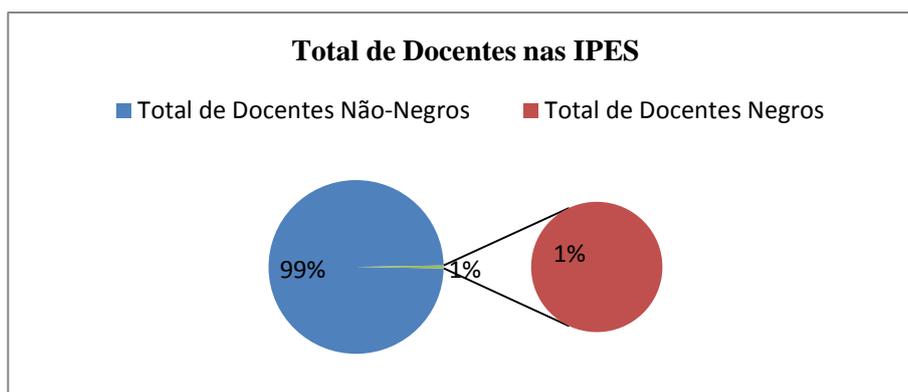
O quadro a seguir demonstra as desigualdades raciais dos docentes também presentes nas instituições brasileiras de ensino universitário.

Tabela 1-Quadro geral dos docentes nas instituições de Ensino Superior



Nesse quadro, vê-se representada a influência de docentes das universidades de maior prestígio e decisão. Nas universidades, a situação reflete e reproduz a rede de poder presente na sociedade. “Se os negros estão excluídos dessas instituições, eles estão fora da elite do ensino e da pesquisa no Brasil inteiro”. (Carvalho, 2007:57). Isso mostra a exclusão racial na docência superior e, por consequência, na produção de pesquisa.

Tabela 2- Quadro geral dos Docentes Negros no Ensino Superior



O gráfico demonstra que “as oportunidades não são e não foram iguais para todos”. Esse quadro é o reflexo da história educacional do Docente Negro no Brasil, mostrando as desigualdades raciais presentes nas IPES, pois as condições de cor/raça, de gênero e de classe também influenciam nas suas escolhas profissionais. Verifica-se que a entrada dos docentes no ensino universitário, ainda, tem se concentrado aos docentes não negros.

Em relação ao exercício da docência nesse nível de ensino, para alguns docentes, o que vale é o domínio de um determinado conhecimento nos conteúdos ministrados ou de ser um ótimo pesquisador, sem se preocupar com os procedimentos metodológicos que as práticas pedagógicas exigem. Dessa forma, a identificação profissional como professor geralmente fica em segundo plano, revelando uma problemática profissional do ensino universitário, tanto na questão do que significa ser professor quanto nas condições concretas do exercício profissional da docência. Em alguns casos, a ausência de uma formação continuada, principalmente no que se refere a ações pedagógicas, leva o professor universitário a lembrar de suas experiências enquanto acadêmico no ensino superior; isso, de certa forma, torna-se uma orientação da sua prática. Vale lembrar que essa formação necessita englobar dimensões relativas às questões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na docência, ampliando as questões sobre os aspectos didáticos ou metodológicos do fazer docente. Ferry (1997), destaca que a formação dos professores influencia a orientação da prática docente não apenas no plano de transmissão dos conhecimentos, mas, também, no das normas e valores, constituindo um lugar de forte concentração ideológica para o seu desenvolvimento, sua realização profissional e pessoal.

Para Ferry (1997:53-56), a formação do sujeito é um processo que pode ser visto das seguintes formas:

- formação como dispositivo, ou seja, algo que se faz; - formação como algo externo ao indivíduo, como algo a ser consumido, recebido por um indivíduo vazio que será moldado à semelhança do seu formador; - formação como processo solitário do indivíduo, como inverso ao processo de modelagem. (FERRY, 1997:53-56)

Entende-se que o docente, na atuação profissional, necessita saber algumas questões básicas para o desenvolvimento de sua prática pedagógica, tais como: informações sobre os conteúdos que vai ensinar, os objetivos do currículo, como seus alunos aprendem e a reflexão de sua prática.

No que se refere ao aspecto da sua formação, percebe-se que existe um processo autodidata no exercício da profissão. A docência na verdade implica em grandes desafios, e a docência superior, no entanto, conta com o grande desafio da pesquisa, somente uma prática comprometida com a pesquisa poderá trazer para toda a comunidade universitária benefícios incontáveis, ZABALZA (1999), faz um comentário apontando as três funções básica da docência superior.

(...) o ensino (ou docência), a pesquisa e a administração (...) entre elas a docência, que, teoricamente deveria ser a mais importante, porque nela se concentra a tarefa formativa da universidade. No entanto, como já fora dito a docência deixou de ser prioridade das instituições e dos próprios professores (ZABALZA, 1999:109).

Percebemos então, que a construção da identidade do professor universitário constitui-se um grande desafio, uma vez, que é um trabalho de reflexão e (re) elaboração de suas aulas parte do conhecimento das realidades do ensino, de suas representações e saberes. Ela é compreendida como um processo contínuo que decorre do quadro de referência do professor, a partir do qual ele percebe, interpreta e atribui significado a sua atividade docente.

O imaginário e a autobiografia

No intuito de captar as diferentes circunstâncias vividas pelos docentes em relação à questão da escolha da profissão docente e sua inserção no Ensino Universitário, alguns elementos da História Oral, no procedimento das entrevistas, foram valiosos. Os depoimentos desses sujeitos abrigam um universo de

informações fundamentais para a compreensão de como se dão as relações sociais, não só nas instituições de ensino como, também, na própria sociedade brasileira.

Dos quatro professores que se interessaram em participar da pesquisa, foram escolhidas duas professoras para realizar a entrevista piloto. As entrevistas foram realizadas no ambiente de trabalho dos professores, e foi explicado como seriam os desenvolvimentos de seus relatos, perguntando-lhes, inclusive, se autorizavam que fossem gravados. Então, a partir dos seguintes temas: “*Escolha Profissional*”, “*Início da Atuação Docente*” e seu envolvimento com o “*Ensino, a Pesquisa e a Extensão*”, iniciaram-se as narrativas. Nas entrevistas, foi possível a aproximação de alguns aspectos da biografia dos Docentes, captando elementos da condição humana que, muitas vezes, não são apreendidos por outros caminhos. Os professores entrevistados compartilharam parte profissional, os pontos de vista sobre educação e relações raciais, e, também, fragmentos da vida das entrevistadas.

Assim, conhecer os motivos que levaram os docentes a escolher essa profissão e o papel que ela representa para ele é de suma importância, pois suas escolhas iniciam bem antes de o professor se iniciar na docência.

Neste estudo de caso, a proposta é abordar histórias de vida de dois Docentes Negros que ingressaram no Ensino Universitário e a maneira como eles tematizam as questões étnicas no ensino, na pesquisa e extensão. A escolha dos sujeitos se deu com base nestas características: serem Negros, Docentes no Ensino Universitário e, por último, terem disponibilidade para contar suas histórias de vida. Então, por meio da metodologia da História Oral - sob o aspecto da História Oral de Vida foi realizado o registro de suas narrativas. A História Oral baseia-se no registro dos fatos ocorridos entre o passado e o presente, ou seja, o passado como fenômeno renovado no presente, num processo contínuo de novas significações.

Por meio dos relatos biográficos, os docentes fizeram referências à singularidade de suas vidas, deixando perceber como organizaram suas experiências de vida na sociedade, indicando, também, valores que eles reconhecem na sociedade à qual pertencem. O espaço da conversa, dos depoimentos, abriram caminhos para reflexões realizadas no momento mesmo das entrevistas; permitiu, a cada um dos colaboradores, novo encontro consigo mesmo e trouxe à tona novas compreensões de fatos não compreendidos no passado por diversos motivos, desde a ausência de uma reflexão mais crítica das situações de discriminação vividas, até a recusa em aceitar a existência de tais episódios, como no depoimento a seguir:

Iniciei a docência no ensino universitário como professora substituta em 1998. Eu era muito jovem, não tinha nem realizado o mestrado, era muito simples mas tinha conhecimento do que eu ensinava. Senti muito preconceito em relação a isso sabe, parece que ficavam testando os meus conhecimentos por eu ser professora, negra e pobre. (Professora C)

Nos relatos autobiográficos, as experiências narradas são reconstruídas de um modo aberto e sempre relacionadas com várias dimensões. Do mesmo modo, as narrativas recolhidas neste estudo são provenientes de uma variedade de aspectos pessoais e profissionais, para além dos estritamente acadêmicos como o dessa professora,

Ah, a escolha de minha profissão por influência de minha vizinha. Eu tinha muita dificuldade em matemática. Minha mãe em troca das aulas de reforço que ela me dava, fazia limpeza na casa dela. Essa minha vizinha tinha muita paciência comigo e isso me marcou muito. Eu via o sacrifício da minha mãe e a dedicação da professora e comecei a estudar com mais atenção. (Professora A)

Por meio de relatos conhecemos seus ideais, suas angústias, seus sonhos, desejos, enfim, os sentimentos que contribuíram para elevar não só o seu trabalho individual, mas o trabalho coletivo, as entrevistadas deram a sua colaboração.

Para a efetivação dos objetivos propostos nesta investigação, na análise das narrativas, foi utilizado o campo do imaginário para entendimento das significações imaginárias desses professores, a partir de duas dimensões: a social-histórica e a individual. “O imaginário social como instituinte constrói significações imaginárias sociais” (CASTORIADIS, 2007: 34), lançando um outro olhar para o que está posto, possibilitando outras formas de criação. “ É nele que exercitamos linguagens, ideias, concepções do ponto de vista do que temos instituído e, principalmente, onde a frabricação de concepções instituintes que sirvam como dispositivos para a experiência de si e, também, para a proposição que fazemos aos outros (...).” (OLIVEIRA, 2009:189). Então, esta pesquisa busca compreender, através dos imaginários instituídos e instituintes, sentidos e significados construídos pelos professores sobre a docência, durante sua escolha profissional e atuação docente.

Considerações finais

No estudo, apresentamos algumas questões pertinente, que contribuem para uma boa atuação do profissional docente na carreira de nível superior, apontando o processo de formação inicial e continuada como o condutor da aquisição dos saberes. Saberes estes, fundamentais para o bom desenvolvimento profissional docente dentro de uma perspectiva reflexiva e fundamentada teoricamente, capaz de formar e transformar a prática pedagógica numa competente atuação do docente no ensino universitário.

Referências

BHABHA, H. O local da cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 4.229, de 13 de maio de 2002. Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH, instituído pelo Decreto n. 1.904, de 13 de maio de 1996, e dá outras providências. Acesso em: 14 ago. de 2011. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4229.htm.

BRASIL. Acesso e Permanência no Ensino Superior – Cotas Raciais e Étnicas. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. Comissão de Direitos Humanos e Minorias. Coletânea de audiências públicas realizadas com o objetivo de debater o acesso democrático ao ensino superior. Série Ação parlamentar. Nº.282, 2011.

CARVALHO, J. Inclusão Étnica e Racial no Brasil: a Questão das Cotas no Ensino Superior. São Paulo: Attar, 2007.

CASTELLS, Manuel. O poder da identidade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.

CASTORIADIS, Cornelius. A instituição imaginária da sociedade. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. Figuras do pensável: as encruzilhadas do labirinto; Vol. VI. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

- CASTRO, Edgardo. Tradutor: XAVIER, Ingrid Muller. VOCABULÁRIO DE FOUCAULT: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Editora: Autêntica.
- DUBAR, C. A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.
- FERRY, Gilles. Pedagogia de la Formación. Buenos Aires: Novidades Educativas, 1997.
- FULLAN, M. (2003). Liderar numa Cultura de Mudança, Porto: Asa Editores.
- GOMES, Verônica Maria da Silva. Indivíduos “fora de lugar”: O caso dos (as) docentes negros (as) nas relações de trabalho na Universidade de Brasília. 2004. (Dissertação em Sociologia). Universidade de Brasília. 2004.
- GIDDENS, Anthony. Sociologia. 4.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.
- _____. A constituição da sociedade. São PAULO, Martins Fontes, 1989.
- _____. Modernização Reflexiva: Política, Tradição e Estética na ordem social moderna. Tradução Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1997.
- GUIMARÃES, A. S. A. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, n.54,p. 147-156, jul. (1999).
- _____. Como trabalhar com “raça” em sociologia. Educação e Pesquisa, 29v., n.1, p. 93-107, jan.-jul.(2003).
- HAESBAERT, Rogério. O Mito da Desterritorialização: Do “Fim dos Territórios” à Multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- HASENBALG, Carlos. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- JOSSO, Marie-Christine. Caminhar para si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- LOPES, Amélia. Libertar o desejo, resgatar a inovação: a construção das identidades profissionais docentes. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 2001.
- MEIHY, José Carlos. (org.) Introduzindo a história oral no Brasil. São Paulo: Xamã, 1996.
- OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Formação e grupo: indagações sobre questões sensíveis. In: PERES, Lúcia Maria Vaz, et al (org). Essas coisas do imaginário... diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras. São Leopoldo: Oikos, Brasília: Líber Livro, 2009.
- PEREIRA, Fátima, CAROLINO, Ana LOPES, Amélia. (2007) A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. Revista Portuguesa de Educação. 20(1), pp.191-219. Retirado em 23 de junho de 2013, disponível em: <http://hdl.handle.net/10216/5493>.
- PIMENTA, Sema, ANASTASIOU, Léa. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez Editora. 2002.
- SCHÖN, Donald e NÓVOA, António. (coord.). Os professores e sua formação. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1992.
- SANTOS, Milton. O Espaço do Cidadão. São Paulo: Nobel, 1993.

- SILVA, M. "O primeiro ano de docência: o choque com a realidade". In ESTRELA, M. (org). Viver e Construir a Profissão Docente. Coleção Ciências da Educação, n.26, Porto: Porto Editora, pp.51-60, 1997.
- STOER, R. Stephen. CORTESÃO, Luiza. LEVANTANDO A PEDRA: Da pedagogia Inter/Multicultural às políticas Educativas numa Época de Transnacionalização. Edições: Afrontamento, 1999.
- ZEICHNER, K. A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas. Lisboa: Educa. 1993.
- ZABALZA, M.A. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Trabalho docente e orientação de projeto integrador no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/Brasil

José Gllauco Smith Avelino de Lima²⁵⁰, Lenina Lopes Soares Silva²⁵¹

O trabalho docente na educação superior é multifacetado e envolve facetas profissionais que requerem conhecimento da realidade educacional, sociocultural e econômica na qual estão inseridas as instituições. No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - Campus Santa Cruz funcionam dois cursos de licenciatura, um em Matemática e outro em Física. No currículo de ambos tem um componente denominado Projeto Integrador, que demanda dos professores, orientação sistemática de uma prática que envolve de forma concomitante pesquisa, ensino e extensão. Objetivamos, nessa comunicação, apresentar uma orientação de Projeto Integrador na Licenciatura em Física. Apoiados nas reflexões suscitadas a partir do trabalho realizado no qual observamos que os alunos ao se inserirem nas atividades desenvolvem competências e habilidades necessárias à base de sua identidade profissional, com ênfase na organização das redes de relações sociais, na ação docente e na produção de novos conhecimentos.

Palavras-chave: Trabalho docente; Projeto Integrador; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte; Licenciatura em Física

1 Introdução

Como sabemos, o trabalho docente na educação superior é multifacetado e envolve ensino, pesquisa e extensão, produção bibliográfica e técnica, orientações acadêmicas, gestão pedagógica, participação em eventos e colegiados entre outros. Este trabalho para os principais pesquisadores da área ocupa um espaço relevante no mundo do trabalho nas sociedades ditas do conhecimento, pois é um dos impulsionadores privilegiados da formação profissional, e de igual modo, da profissionalização do professor (TARDIF e LESSARD, 2011).

É tendo o trabalho docente no ensino superior como uma das categorias sociais sobre a qual mais incidem as transformações do mundo do trabalho que vem ocorrendo atreladas aos processos de globalização em curso, que essa comunicação, será desenvolvida tendo como *locus* de reflexão a formação docente no curso de Licenciatura em Física, ofertado na modalidade presencial, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus* Santa Cruz, notadamente na atividade curricular denominada de Projeto Integrador.

Os cursos de licenciatura no IFRN são ofertados em duas modalidades: presencial e a distância com, no mínimo, 3.200 horas, incluindo 800 horas de prática como componente curricular e 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais, distribuídas ao longo da estrutura curricular. Esses cursos foram implantados para atender a demanda local, preferencialmente em cidades nas quais os indicadores nacionais

²⁵⁰ IFRN – Campus Santa Cruz – Brasil, jose.avelino@ifrn.edu.br

²⁵¹ IFRN – Campus Santa Cruz – Brasil, lenina.lopes@ifrn.edu.br

apontassem para essa necessidade, visando a possibilitar uma atuação qualificada do docente na Educação Básica, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Por essa razão as licenciaturas neste Instituto apresentam uma estrutura composta por um conjunto de componentes curriculares de formação geral e específica, enquanto recortes do conhecimento, da ciência e da tecnologia, contemplando os princípios da flexibilidade, verticalização, contextualização, e interdisciplinaridade do ensino. Observa, portanto, as determinações legais presentes na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, nos Pareceres CNE/CES nº 9/2001 e CNE/CP 28/2001 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em Física, bem como o Projeto Político Pedagógico do IFRN (BRASIL/IFRN, 2009).

De antemão, reconhecemos que, o trabalho docente é envolvido cotidianamente por várias facetas profissionais, às quais requerem conhecimento da realidade educacional, sociocultural e econômica, na qual estão inseridas as instituições. Isto porque, é imprescindível que o docente habilite-se a compreender neste processo, seu próprio desenvolvimento no que concerne, especialmente, à educação, à ciência e à tecnologia para condução de sua prática como atividade profissional em constante transformação. Assim, a forma como são articuladas as atividades no trabalho docente no ensino superior traz as marcas da formação e do espaço/tempo e momento histórico vivido pelo professor, e esta vai interferir no direcionamento de sua atuação profissional e na formação docente de seus alunos como sujeitos autônomos ou não (FREIRE, 2005).

O projeto integrador no IFRN é uma prática profissional inserida no espaço curricular, cuja diretriz teórica e metodológica busca transformar a prática docente curricular, inserindo nesta, uma perspectiva transformadora e interdisciplinar, pautada em princípios como: intencionalidade, flexibilidade e originalidade, tendo como suporte legal para a área o que preceitua o Parecer CNE/CP 28 (BRASIL, 2001, p. 9) no qual a prática profissional no âmbito do currículo é concebida como:

Uma prática que produz algo no âmbito do ensino. [...] ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela ocorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador.

Dessa forma, essa prática em perspectiva transformadora pressupõe: vivência humana integrativa (individual e coletiva); articulação teoria e prática; religação de saberes; ciência como princípio formador de professores e alunos; pesquisa como forma de re/construção e leitura da realidade; prática docente contextualizada; atividades curriculares flexíveis; envolvimento entre professores e entre professores e alunos; busca por novos modos de se fazer educação como prática social; extensão como prestação de contas à sociedade e como diálogo social e educativo; troca de saberes e conhecimentos; concepção de ciência e tecnologia como bens comuns da humanidade; ética e exercício de cidadania como princípios educativos. Nessa perspectiva é necessário observar que está em curso políticas de formação de professores no Brasil desde o Século passado (KÜENZER, 1999) dentro de novos modelos de formação para o trabalho docente.

Em síntese, o projeto integrador como prática profissional transformadora alimenta-se, podemos interpretar, do que Tardif e Lessard (2011) consideram como substancial à docência: o entendimento de que como trabalho a docência deve considerar as relações humanas com as pessoas como seu objeto de trabalho cujas determinações específicas são complexas, condicionando, assim, suas atividades à relações interativas com seus alunos, pois esses são sujeitos humanos dotados de iniciativas, habilidades e criatividade, como também de capacidade de resistência e de participação nas ações propostas durante a formação.

Esse imbricamento entre teoria e prática delineado para a orientação do projeto integrador se constitui em um movimento contínuo entre o saber e o fazer, entre o compreender e o agir, entre refletir para dizer e refletir para conduzir uma ação curricular que se constitui envolvida por vários saberes que convergem para a atividade prática a ser desenvolvida.

Situando contextualmente o IFRN, é preciso informar que este possui 15 *Campi* distribuídos no Estado do Rio Grande do Norte (RN), no Nordeste do Brasil. O *Campus* Santa Cruz faz parte da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica do Brasil, implementada a partir de 2005, juntamente com outros 5 *Campi* inaugurados em agosto de 2009, nesse Estado. A Licenciatura em Física no *Campus* Santa Cruz foi autorizada ainda em 2009, considerando a necessidade de formação de professores nessa área, pois essa não é oferecida por nenhuma instituição de ensino superior dessa região do RN.

O município de Santa Cruz localiza-se na Microrregião da Borborema Potiguar, formada por 16 municípios. A área territorial de Santa Cruz é de 624,3 km², correspondendo a 1,18% do território estadual e sua densidade demográfica é 57,33 hab/km². O Censo Demográfico de 2010 informa uma população total de 35.797 habitantes, dos quais 30.499 (85,2%) residem em área urbana e 5.298 (14,8%) em área rural (IBGE, 2010) residentes em Santa Cruz. Quanto aos aspectos econômicos, há predominância de atividades ligadas ao setor de comércio e serviços, correspondendo a 84,3% do Produto Interno Bruto (PIB), seguidos do segmento de Indústria, com 8,6% de participação e Agropecuária, correspondendo a 7,1% do PIB (IBGE, 2009).

Este é o município considerado polo dessa Microrregião e no Censo Escolar 2010, segundo dados da Secretaria de Estado da Educação e Cultura do RN (SEEC/RN), cerca de 3.400 dos matriculados são estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, ingressantes, portanto, no Ensino Médio em 2011 e 2012, nível de ensino no RN, com carência de professores com Ensino Superior, notadamente, nas Ciências da Natureza e Matemática. Conforme a SEEC/RN em 2005, dos 344 professores que lecionavam Física, apenas 38 tinham formação na área. Essa Rede de Ensino naquele ano, já necessitava de 710 professores com formação em Física.

Observando essa demanda, e diante das dificuldades enfrentadas pelos alunos egressos do Ensino Médio no RN, devido às deficiências do ensino público, já atestadas pelos indicadores nacionais, nas avaliações da educação básica, o IFRN considerou sua capacidade instalada e seu pessoal qualificado e estruturou cursos de licenciatura em seus *Campus*. Aliando assim, suas possibilidades à capacidade para contribuir com a melhoria da educação básica, bem como à relevância dos conhecimentos oriundos da Física e da Matemática para a educação profissional e o desenvolvimento científico e tecnológico da região e do país, tendo em vista que o eixo tecnológico do *Campus* Santa Cruz é em gestão de negócios e processos

industriais. E ainda que, o ensino de Física no Brasil e, em particular, no RN, vem sofrendo ao longo de sua existência os impasses e desafios gerados pela falta de condições materiais, pedagógicas e de formação qualificada para esse ensino. O Sistema de Avaliação da Educação Básica, em 2009, reforçava isto e apontava que o desempenho médio dos alunos de Ensino Médio do RN era um dos piores do país. O Estado potiguar não havia avançado ainda, nesse nível de ensino na última década, e permanecia na 23ª posição entre os Estados do país, e na 7ª entre os nove Estados do Nordeste. Os indicadores mostravam também que apenas 35,2% de jovens com 19 anos haviam concluído o Ensino Médio no RN. Reconhecemos que há outros fatores agravantes nesse nível de Ensino no RN entre os quais a distorção idade-série, pois os dados de 2010, dão 45,45%; e a oferta de vagas nesse nível de ensino é de 38,8% no turno noturno, havendo nesse turno a maior falta de professores com formação específica em Física.

Os indicadores educacionais de 2010 mostravam que o Estado ainda não melhorou seus indicadores de evasão, repetência e reprovação, e que apenas 85,3% dos professores que lecionam no Ensino Médio, concluíram o Ensino Superior e que a SEEC/RN não conseguiu até o ano em curso 2013, suprir pelo menos em parte, a necessidade de professores licenciados em Física na Rede Estadual de Ensino.

Sendo assim, consideramos que o projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Física busca atender essas demandas, na medida em que ao longo do curso procura inserir na formação práticas profissionais imprescindíveis à atuação como professores em um espaço cujas demandas vão além dos conhecimentos específicos exigidos para a formação na área, considerando-se que: “A organização escolar na qual o trabalho é desenvolvido tampouco um mundo fechado; ela não é autônoma, mas participa de um contexto social mais global no qual está inscrita.” (TARDIF e LESSARD, 2011, p.44).

Vemos, nessa linha de raciocínio que o trabalho docente unge-se na experiência e na atividade profissional daí advém à necessidade de torná-lo visível. É neste sentido que, pretendemos discorrer acerca de mais uma atividade/experiência do trabalho docente no ensino superior objetivando apresentar a sistematização e operacionalização de uma orientação de Projeto Integrador na Licenciatura em Física do IFRN, *Campus Santa Cruz*, no Rio Grande do Norte/Brasil, desenvolvido no semestre letivo 2012.1.

2 O projeto integrador na licenciatura em física: sistematização e operacionalização

O projeto integrador é componente curricular do curso de licenciatura em Física e demanda dos professores, orientação sistemática de uma prática docente que envolve de forma concomitante pesquisa, ensino e extensão, conforme preceituam os marcos legais para a educação brasileira (BRASIL, 1988; e 1996). Sendo assim, antes de iniciarmos a orientação fizemos com os alunos uma apreciação dos documentos institucionais e de suas orientações para o desenvolvimento da orientação no tocante aos conteúdos, metodologia e avaliação, verificando o atendimento dos princípios constitucionais. Em seguida, organizamos o plano de trabalho docente, considerando em sua estruturação, os objetivos, as bases científico-tecnológicas, a distribuição da carga-horária, as estratégias metodológicas, a sistemática de avaliação, os recursos materiais e tecnológicos necessários e as referências.

Salientamos que, consideramos na elaboração do plano de trabalho da orientação, o estudo de Pacheco e Silva (2008) no qual discutem o projeto integrador como uma alternativa metodológica significativa no currículo para a formação de professores. Neste eles apresentam as fases de desenvolvimento de um

projeto integrador, quais sejam: Intenção, Preparação e Planejamento, Execução ou Desenvolvimento e Resultados finais. Para esses autores:

A fase da Intenção compreende o momento em que os professores de cada período se reúnem semanalmente para pensar os objetivos e finalidades das disciplinas, as necessidades de aprendizagem da turma e sobre os encaminhamentos dos projetos, envolvendo a problematização dos conteúdos. Nesta fase, ocorre também a discussão junto dos alunos sobre a fundamentação e concepção do trabalho pedagógico com projetos didáticos a partir de uma problemática e/ou temática. Nesta etapa, ocorre a definição do tema pelos alunos e professores.

A fase de Preparação e Planejamento implica o envolvimento de alunos e professores desde a definição do tema, coleta de dados e subsídios teóricos à definição das estratégias para execução do trabalho proposto, divulgação do projeto e de seus resultados finais, com apresentação pública para a banca dos professores envolvidos.

Na fase de Execução ou desenvolvimento dos projetos integradores ocorre a realização das atividades propriamente ditas e das estratégias programadas. Nos encontros semanais ou definidos conforme as necessidades da turma e dos professores, os grupos de pesquisa socializam os trabalhos encaminhados, as dificuldades encontradas e os resultados parciais atingidos. As questões levantadas nesses encontros são subsídios para o replanejamento da prática docente de maneira a construir atividades planejadas e desafiadoras para os alunos e professores.

Na fase dos Resultados finais ocorre a divulgação dos trabalhos, redundando num produto final realizado pelos alunos, que varia no formato desde a montagem, explicação e divulgação de uma experiência em laboratório, ou artigo científico, ou produção de um material didático para o Ensino Médio, material de multimídia, ou ainda um banner. Ocorre também, nesta etapa, a avaliação coletiva por parte dos envolvidos nos projetos.

Assim como os autores supracitados, visualizamos que o projeto integrador é uma experiência curricular, e é nesse sentido, que fazemos um delineamento das ações que foram desenvolvidas para introdução dos alunos na prática de elaboração de projetos que relictam saberes necessários à atividade docente. Visto que, o projeto integrador tem como objetivo promover conhecimentos para a elaboração e execução de projetos que integrem: ensino, pesquisa e extensão e as disciplinas cursadas no semestre letivo em que se desenvolvem por meio de ações que se efetivem através da análise, elaboração e produção de materiais didáticos para a prática docente, voltadas para a melhoria do ensino de Física em Escolas da Rede Pública de Ensino, promovendo de igual modo, a popularização da educação nas comunidades do entorno do IFRN Campus Santa Cruz. Essa atividade será abordada sob o ângulo de seu processo de desenvolvimento.

Ressaltamos que, os projetos integradores não se constituem em disciplinas do referido curso, mas em uma concepção e postura metodológica assumida pela instituição, voltadas para o envolvimento de professores e alunos buscando a fusão entre a teoria e a prática, assim como a interdisciplinaridade em atividades profissionais interativas e integradores de saberes e práticas na formação docente.

O PPC sugere que o desenvolvimento dos projetos integradores aconteça ao longo dos semestres, iniciando-se no 2º ou 3º períodos e que devem ser concluindo até o 6º do curso considerando-se em sua elaboração o engajamento e o compromisso de todos os docentes do curso durante o planejamento, a construção e a apresentação dos resultados, sejam estes professores da turma ou não.

A coordenação do curso em reunião colegiada escolhe um dos professores do semestre como orientador encarregado de acompanhar semanalmente, em dois horários de aula, a elaboração dos projetos destinados para essa finalidade, todas as discussões, encaminhamentos e procedimentos ao longo do semestre são apresentados a todos os docentes com disciplina naquele semestre.

O tema a ser trabalhado no projeto integrador é proposto e discutido em reunião docente do curso e levado até aos alunos, para (re)construí-lo conforme seus interesses e necessidades mediados pelo professor/orientador. O PPC recomenda que deve ser trabalhado um único grande tema que pode ser desdobrado em sub-temas, dentre os quais os alunos, agrupados em número de 3 ou no máximo, 4 elegem aquele com o qual mais se identificam.

O projeto integrador tem três princípios orientadores quais sejam:

Intencionalidade: *Este princípio diz respeito à intenção prioritária do projeto para cada período, considerando o nível de maturidade da turma e sua formação docente.*

Flexibilidade: *esse é um princípio que permite a liberdade de escolha, definição e construção dos objetos a serem desenvolvidos em cada período, de forma a atender igualmente à individualidade dos alunos, permitindo que esses construam seus próprios caminhos em busca do que se pretende pesquisar.*

Originalidade: *o princípio da originalidade diz respeito à formação do pesquisador e ao respeito às potencialidades de cada indivíduo na delimitação do tema e no desenvolvimento do trabalho de cada período. (PPP/IFRN, 2009, p. ?).*

Os objetivos, as bases científico-tecnológicas, a distribuição da carga-horária, as estratégias metodológicas, a sistemática de avaliação, os recursos materiais e tecnológicos necessários e as referências básicas que são apresentadas aos alunos no plano didático do semestre.

No semestre no qual se desenvolveu a atividade em relato os objetivos visavam promover conhecimentos necessários para a elaboração e execução de projetos que: integrassem: ensino, pesquisa e extensão e as disciplinas cursadas no semestre; se efetivassem através da análise, elaboração e produção de materiais didáticos para a prática docente, e atividades voltadas para a melhoria do ensino de Física em Escolas da Rede pública de ensino, bem como que conseguissem promover a popularização da educação nas comunidades em que estão inseridos os licenciandos em Física do IFRN Campus Santa Cruz; ao final se traduzissem como disseminadores de conhecimentos sistematizados (resumos, artigos, resenhas, relatos de experiências entre outros) para divulgação científica e tecnológica em eventos acadêmico/científico e/ou de extensão ou pelos menos que fossem divulgados em sites na internet. Na construção destes objetivos nos apoiamos em Tardif (2012) quando este informa que o trabalho docente é um trabalho humano no qual se pode isolar diferentes componentes que compõem o todo, para fins de análise e constituição do processo de ensino e aprendizagem, dentre esses os objetivos do trabalho a ser realizado.

As bases científico-tecnológicas foram selecionadas tendo como parâmetros os princípios norteados dos projetos integradores, partindo-se da compreensão de que alunos em formação docente necessitam vivenciar o espaço educativo para buscar desenvolver atitudes pautadas na integração humana coletiva, respeitando os saberes já constituídos neste espaço. Sendo assim, decidiu-se por elencar as bases científico-tecnológicas para o semestre em pauta, tendo em primeiro lugar - a ciência e o trabalho como princípios educativos, assegurando-os na elaboração e execução dos projetos:

- a) Análise da correlação entre as bases teóricas, legais, administrativas e pedagógicas nas práticas do ensino, da pesquisa e da extensão, utilizando-se conhecimentos oriundos da Física e de outras áreas do conhecimento que pudessem contribuir com a operacionalização dos projetos nas escolas;
- b) Uso de instrumentos didáticos, de pesquisa acadêmica e de novas tecnologias no espaço acadêmico;
- c) Prática de Planejamento, elaboração e execução de Projetos na atividade docente para além da atividade didática;
- d) Prática de elaboração de Relatório de atividades.

A carga-horária foi distribuída em 20 semanas, com encontros semanais com duração de duas horas cada um, incluindo-se nesta, os horários de observação em escolas.

As estratégias metodológicas seguiram as orientações do PPC e foram trabalhadas em grande medida através de orientações dos trabalhos apresentados pelos grupos no decorrer do semestre conforme ia sendo elaborado o projeto integrador e seus planos de organização de atividades: elaboração, execução e terminalidade, de acordo com os objetivos e conteúdos propostos. Consistia, portanto, em uma atividade de orientação sistemática de uma prática docente que une ensino, pesquisa e extensão.

Durante o processo de orientação foram estabelecidas as inter-relações entre a teoria e a prática docente, entre a competência técnica e a didática, entre a escrita descritiva (Relatório) e a oralidade (Socialização), bem como entre o ensino, a pesquisa e a extensão como práticas sociais e pedagógicas indissociáveis no ensino de Física, aliadas à capacidade de análise apresentada pelos grupos na elaboração dos projetos integradores, em sua execução e nos materiais produzidos para a popularização da educação.

Para isto, foram apresentados aos alunos instrumentais didáticos já padronizados, os documentos legais do Curso que propõem a prática profissional como *modus operandi* da religação de saberes entre os conhecimentos legais, os didáticos e pedagógicos e o conhecimento específico do ensino da Física, mantendo direta interconexão com conteúdos vinculados às demais disciplinas do semestre letivo da turma.

Nesses foram ainda, observados os conhecimentos prévios dos estudantes, bem como suas realidades socioculturais com vistas à condução do ensino dos conceitos e teorias necessários à compreensão do projeto integrador como prática docente de pesquisa, ensino e extensão, voltada para o conhecimento da realidade concreta do ambiente escolar, com foco no aprender e ensinar Física. Nessa direção, foi discutido com os alunos a organização do currículo por projetos de trabalho na formação docente. (HERNÁNDEZ, F. & VENTURA, M 1998) e a perspectiva de formar profissionais engajados em pesquisa para o trabalho docente (DEMO,1998).

Os conhecimentos dos discentes foram considerados como saberes em processo de aprofundamento e serviram como guia tanto para a elaboração como para a execução de cada projeto, como forma do aprender fazendo necessário aos licenciandos em formação, com ênfase na sistematização do processo de socialização da educação, posto que, como sugere Cortesão (2000, p. 68) é necessário que o professor de ensino universitário “desencadeie nos alunos saberes considerados importantes”

As demais estratégias metodológicas desenvolvidas foram selecionadas considerando-se a carga horária teórica, conceitual e vivencial da prática e a necessidade de uma abordagem mais dinâmica, privilegiando a leitura e a escrita do que foi apresentado pelos Grupos dentre as quais destaco:

- a) Análise e leitura individuais e coletivas de projetos integradores já realizados e do manual do aluno;
- b) Uso de modelos de projetos já executados;
- c) Elaboração de planos de atividades;
- d) Elaboração do projeto integrador
- e) Organização de material didático para apresentação de informações sistemáticas;
- f) Pesquisa na internet;
- g) Sistematização de informações em resumo, slides, banner e relatórios.

Essas estratégias metodológicas foram utilizadas como procedimentos de ensino e de aprendizagem, um conjunto de modos de execução do currículo que como aborda Pacheco (1996, p.18), formam “um conjunto de intenções, situadas no *continuum* que vai da máxima generalidade à máxima concretização, traduzidas por uma relação de comunicação que veicula significados social e historicamente válidos”. Formaram, dessa maneira, o arcabouço da orientação sistematizada e do aprofundamento das questões envolvidas no processo, visando à ampliação e a ressignificação dos conhecimentos dos alunos e a socialização de conhecimentos na prática docente. Esse posicionamento deu-se condicionado à finalidade de projetos integradores na formação do licenciando, visto que esse perpassa a sistematização e a socialização de conhecimentos que estão sendo adquiridos, como “uma ocasião bastante excepcional de transversalidade intelectual”, usando as palavras de Pacheco (2003, p. 115)

Quadro 1: Distribuição de Atividades

- Acolhimento dos alunos com apresentações individuais.
- Exposição com informações do PPC acerca de projeto integrador
- Aula expositiva dialogada com uso de slides sobre as bases científico-tecnológicas
- Apresentação de modelos de Projeto Integrador
- Leitura do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física
- Aula dialogada com uso de atividade escrita sobre a elaboração de projetos
- Orientação para observação nas escolas de ensino médio selecionadas
- Leitura do Manual do Aluno de Licenciatura em Física no que se refere a projeto integrador
- Aula acerca dos princípios do projeto integrador e sobre interdisciplinaridade
- Leitura da proposta de condução do projeto integrador
- Atendimento aos grupos e tira dúvidas de cada projeto
- Leitura individual e correção dos projetos de cada grupo
-Leitura coletiva dos projetos já desenvolvidos pelos alunos.
- Aula Expositiva dialogada: como elaborar um resumo e relatório de pesquisa

- Leitura de planos de atividades e de materiais produzidos para execução dos projetos
- Elaboração de modelos de banners
- Orientação para elaboração dos slides para a socialização
- Orientação para a socialização dos projetos para à turma e professores convidados.
- Orientação de como preparar os banners para a socialização <i>online</i> ou em eventos.
- Apresentação para a banca avaliadora
-Socialização do Projeto Integrador – Executado por cada Grupo.
- Orientação da preparação do Relatório do projeto integrador e leitura das atas dos encontros.
- Entrega do Relatório à professor/orientador

A sistemática de avaliação amparou-se no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física do IFRN e seguiu o padrão exposto na forma de Prática Profissional, que é direcionado para a avaliação formativa, tendo em vista que, os conteúdos sedimentam-se em bases teóricas e conceituais, científicas e tecnológicas, voltadas para a formação de uma postura ética diante da vida em sociedade e da identidade docente, como prática profissional colaborativa. Observando-se que

Durante o processo de elaboração e execução do projeto integrador essa formação foi sendo avaliada na apresentação das atividades, na participação nos encontros presenciais e nas orientações individuais e coletivas, analisadas conforme critérios estabelecidos para o trabalho docente a ser executado em seu caráter não apenas atitudinal, mas também procedimental, implicando assim, em possibilidades de mudanças comportamentais e de aprendizagens nas interações do grupo em atividade docente no espaço escolar, com colegas de turma, com os orientadores e demais integrantes e nos espaços onde executaram os projetos.

Foram elaborados e realizados 5 projetos integradores, inseridos na grande temática escolhida para o semestre, a saber: Aprendendo a ensinar Física: da reflexão à ação da qual derivaram-se os seguintes projetos: Aprendendo a ensinar Física em comunidades de baixa renda que consistiu em um curso para alunos concluintes de ensino médio sobre energia usos, funções e significados científicos e sociais; O uso das tecnologias computacionais no ensino de Física no qual foram organizados objetos de aprendizagem e atividades experimentais; Resolução de problemas em aulas experimentais no ensino de Física no 1º ano do ensino médio – neste foram construídos experimentos com materiais de baixo custo para trabalhar com resolução de problemas a partir deles; Aprendendo a enxergar com os olhos da Física: o ensino de óptica no 9º ano do ensino fundamental – aulas preparadas de forma lúdica com uso de computadores e materiais de baixo custo; e Física e Tecnologia de mãos dadas no processo de ensino-aprendizagem: blogs como divulgadores de conhecimentos sobre Física – compreendeu a organização e publicação de um blog de divulgação de conhecimentos sobre o ensino de Física.

Os projetos foram executados e/ou apresentados em escolas públicas da Microrregião e tiveram ampla aceitação de alunos e professores das escolas participantes, conforme documentos apresentados nos relatórios.

3 Considerações finais

A comunicação que ora apresentamos traduziu as atividades de professores e alunos na sistematização e operacionalização de Projetos Integradores na Licenciatura em Física do IFRN, *Campus* de Santa Cruz, no RN/Brasil.

Partimos da apreciação dos documentos institucionais e de suas orientações para o desenvolvimento dos projetos no tocante a seus princípios orientadores, atividades, percurso metodológico, desenvolvimento e avaliação. Em seguida, organizamos a proposta de trabalho considerando em sua estruturação, uma justificativa fundamentada em autores que discutem às questões envolvidas no trabalho docente em suas múltiplas facetas.

Esperamos que essa experiência ao ser publicada receba contribuições de colegas professores para que possa assim, ser melhorada, considerando o caráter de inovação didática e pedagógica do Projeto Integrador como diretriz curricular articuladora de saberes e práticas na formação docente. Reconhecemos, no entanto, que a proposta por nós delineada, insere-se na concepção de que toda mudança no processo de trabalho docente envolve não apenas sistematização de atividades, mas conhecimento reflexivo sobre aquele ato a ser realizado.

Observamos na literatura que mudanças nos modos de trabalho, nas estratégias e nas organizações são processos de transformação que segundo Capra (2008) exigem dos protagonistas - consciência reflexiva sobre a experiência e alto grau de abstração, atitude epistêmica e habilidade cognitiva presentes em profissionais com nível de formação elevada como professores em qualquer área do conhecimento.

Sendo assim, pontuamos que essa postura inovadora implica mudanças muitas vezes incompreendidas por professores e alunos na mobilização de novos processos de aprendizagens e de aquisição de novos conhecimentos, muitos desses, não presentes na formação inicial dos docentes.

Reconhecemos ainda, que a postura assumida pelo IFRN diante de sua missão maior, qual seja formar com compromisso social, científico e tecnológico, traz a percepção de que vivemos em um novo mundo e que neste, o desempenho inovativo na formação dos licenciados é fundamental para o desenvolvimento dos alunos, futuros professores, que terão a responsabilidade de contribuir estrategicamente para a capacidade de inovação e de aprendizado do país.

Esse mundo novo é um espaço no qual os mecanismos interativos entre saberes, informações e práticas ocorrem em redes cada vez mais sofisticadas, exigindo novas leituras e apropriação de novos conhecimentos. Daí a necessidade de desengessamento das práticas curriculares, pois as exigências se dão baseadas na criatividade, na originalidade, na flexibilidade das especificidades de determinados saberes, por meio de processos interativos múltiplos e interdisciplinares.

É com essa percepção de inovação curricular que montamos o relato desta atividade delineada por ações que foram desenvolvidas para introdução dos alunos na prática de elaboração de projetos que religam saberes necessários à atividade docente.

Concluída a orientação, verificamos que além dos objetivos planejados os projetos integradores possibilitaram aos alunos analisar concretamente a correlação entre as bases teóricas, legais, administrativas e pedagógicas nas práticas de ensino, pesquisa e extensão e o uso de instrumentos didáticos e de pesquisa acadêmica oriundos da Física. Apoiados, nessas reflexões, observamos que os alunos ao se inserirem nas atividades desenvolveram competências e habilidades necessárias à base de sua identidade profissional, com ênfase na organização das redes de relações sociais estabelecidas na prática social da ação docente e na produção de novos conhecimentos.

Referências

- CAPRA, Fritjof (2005). *As conexões ocultas: Ciência para uma vida sustentável*. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Cultrix.
- CORTESÃO, Luiza (2000). *Ser professor: um ofício em extinção? Sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Afrontamento.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Projeto político-pedagógico do Curso de Licenciatura em Física. Retirado em 20 de março de 2012 de <http://portal.ifrn.edu.br/campus/santacruz/cursos.html>
- _____. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2012). *Projeto político-pedagógico do IFRN: uma construção coletiva*. Natal: Editora do IFRN.
- _____. (2001) Conselho Nacional da Educação e Cultura. Parecer CNE/CP 009/2001 de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC.
- _____. (2001) Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e legislação correlata. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de publicações.
- DEMO, P. (1998). *Educar pela pesquisa*. São Paulo: Autores Associados.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (1989). *A produtividade da escola improdutiva: Um (re) das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista*. 3 ed.. São Paulo: Cortez.
- FRIGOTTO, G. (2000). *Novos desafios para a formação de professores*. Boletim Informativo do Núcleo de Desenvolvimento e Promoção Humana, Niterói, ano 2, n. 12, p. 9.
- FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- _____. (1980) *Educação como prática da liberdade*. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de (1999). *A Reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da Educação Básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores*. Revista Educação e Sociedade, Campinas, n. 68, v. 20.
- FREITAG, Bárbara (1986). *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Cortez.

- GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões (2003). A (re) significação do ensinar-e-aprender: A pedagogia de projetos em contexto. Retirado em 19 de março de <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2003>
- HERNÁNDEZ, F (1998). Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed.
- HERNÁNDEZ, F. & VENTURA, M (1998). A organização do currículo por projetos de trabalho: O conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: ArtMed.
- MARCONI, M. A., LAKATOS, E. M (1991). Fundamentos de metodologia científica. 3. ed. São Paulo: Atlas.
- MIRANDA, M. G. de (2001). O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, M. O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papirus.
- TARDIF, Maurice (2012). Saberes Docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ; Vozes.
- TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude (2012). O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6.ed. Petrópolis, RJ; Vozes.
- PACHECO, José A. (1996). Currículo: Teoria e Práxis. Porto: Porto Editora.
- _____. (2003) Políticas Curriculares. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, José A. e SILVA, Luzimar B. da (2010). Projeto Integrador como uma alternativa metodológica significativa no currículo para a formação de professores no Ensino Superior: Uma experiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Brasil. Revista Interlegere. Natal, RN, n. 6 jan. jun, p. 135 – 136. Retirado em abril de 2013 <http://cchla.ufrn.br/interlegere/06/inter-legere.htm#experiencias>
- VASCONCELLOS, Celso dos S (2002). Coordenação do Trabalho Pedagógico: Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad.
- KLEIMAM, ANGELA B.; MORAES, Sílvia E (1999). Leitura e interdisciplinaridade: Tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.
- KÜENZER, Acacia Zeneida (1999). As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. Educação & Sociedade. Campinas, ano 19, n. 68.



Contextualização e objetivos

O cenário universitário atual é marcado por constantes alterações, consequência da tentativa de adequação do sistema educativo às mudanças políticas, económicas e sociais que ocorrem no mundo. Fatores externos, portanto, entram na universidade e reconfiguram as suas preocupações, as suas estruturas e os seus objetivos. Os professores, inevitavelmente, sofrem o impacto dessas mudanças em seu quotidiano e em sua profissão.

O estudo busca compreender a (re)construção da identidade académica e também caracterizar a docência universitária, nos dias de hoje, procurando identificar marcos dessa (re)construção ao longo da vida do professor. Em particular, este postera aborda o lugar da investigação no contexto das diferentes dimensões da atividade académica.



Metodologia

Inicialmente, realizou-se um grupo de discussão focalizada para identificar dimensões de investigação pertinentes para o estudo. Estas dimensões que emergiram do debate entre docentes foram exploradas e aprofundadas em narrativas de tipo biográfico (Bertaux, 2010; Clandinin & Connelly, 1990).

Nosso interesse pelas trajetórias dos professores ao longo da vida, incluindo os tempos anteriores à entrada no ensino superior e após o ingresso na carreira justifica-se pela compreensão do processo de construção da identidade profissional dos professores como ação constante, apontando, em memórias, relatos e narrativas, especialmente, que a identidade como professor do ensino universitário se dá, também, no que antecede a opção pela docência e em outros aspetos e fatores que não só a formação académica propriamente dita ou seu exercício profissional.



Reconstrução da identidade académica

Como referencial teórico, abordamos as concepções de identidade e de docência universitária. Discute-se, primeiramente, a construção de identidades para, depois, ser a identidade docente o assunto focal a ser desenvolvido. Apoiamo-nos em Dubar (1998), Lopes (2007) e Dotta (2010), entre outros, para argumentar que a identidade é um processo social, em constante construção. Completamos nosso referencial teórico com a abordagem ao contexto atual do ensino universitário, marcado pela intensificação do trabalho docente, consequência de mudanças políticas e económicas (Magalhães, 2004; 2011, Correia e Matos, 2001, Harris, 2005), abordando a construção de uma profissão que se sustenta em quatro pilares/dimensões. Também nos detemos sobre as preocupações em torno da didática universitária, tratando de uma competência pedagógica para o exercício da profissão (Leite e Ramos, 2008; Anastasiou e Pimenta, 2002) e a articulação desejada entre ensino e investigação, destacadas na revisão da literatura sobre o assunto.



Da fragmentação à articulação: as dimensões do trabalho do professor universitário

Os resultados abordam, por um lado, a construção da identidade ao longo da vida, onde emergem momentos marcantes na construção da identidade profissional, como o seio familiar, a formação inicial e a experiência profissional anterior ao exercício da profissão. A análise também destaca a intensificação do trabalho como delimitadora da atual identidade académica. Entre os resultados, a investigação apresenta-se como prioridade e como diferencial na vida do professor universitário. O ensino, que caracteriza a docência em primeira instância, surge como dimensão prejudicada, cuja valorização é reclamada por todos os participantes. A gestão surge como dimensão que concentra um conflito entre obrigatoriedade e prioridade. As falas apontam para o receio de que a gestão, em vez de garantir a participação efetiva nos órgãos de poder, seja substituída por atividades de cunho administrativo. A transferência de conhecimento e a prestação de serviço à comunidade, embora menos comentadas, representam um ponto de encontro dos interesses e objetivos da universidade, referentes à produção e à divulgação do conhecimento científico.

Realça-se a importância um trabalho pensado para o estudante, que assume completamente o protagonismo na narrativa dos professores sobre o sentido da docência. O trabalho entre pares também é muito mencionado como possibilidade de potencializar o trabalho de cada um. As expectativas dos professores, claramente, convergem todas para a melhor relação entre ensino e investigação, para permitir que ensino e investigação sejam coerentes entre si e caminhem para potencializar a prática docente em sala de aula e aumentar a qualidade da universidade. Há o desejo expresso de que a intensificação do trabalho não traga mais tarefas que, pelo caráter administrativo e burocrático, retirem do professor a paixão para exercer outras atividades de cunho docente, inerentes ao primeiro plano da carreira do professor.



Referências

Bertaux, Daniel (2010). *Narrativas de vida: A pesquisa e seus métodos*. Natal, RN: EDUFURN. São Paulo, SP: Paulus.
Clandinin, Jean, & Connelly, Michael (1990). *Narrative, experience and the study of curriculum*. Cambridge Journal of Education. Canada.
Correia, José Alberto, & Matos, Manuel (2001). *Solidões e solidões frágeis nos quotidianos dos professores*. Porto: ASA Editores.
Dotta, Leante Thomas (2010). *Percurso identitário de formadores de professores: o papel do contexto institucional, das diferentes áreas do conhecimento e das disciplinas*. PUC-SP, São Paulo, Brasil.

Dubar, Claude (1997). *A socialização: Construção de identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
Leite, Carlinda, & Ramos, Katia (2008). De um lugar de exclusão ao reconhecimento de um lugar: questões pedagógico-didáticas na universidade do Porto. In: CORDEIRO, T e MELO, M. (Orgs.), *Formação pedagógica e docência do professor universitário: Um debate em construção*. Recife: UFPE.
Lopes, Amélia (2001). *Libertar o desejo, resgata a inovação. A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.
Magalhães, António (2004). *A identidade do ensino superior: política, conhecimentos e educação numa época de transição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Universidade aberta do Brasil: os impactos no processo de trabalho docente e a (re)configuração da identidade do professorado

Bárbara Regina Gonçalves Vaz²⁵³, Mauro Augusto Burkert Del Pino²⁵⁴

Resumo

É possível identificar-se uma expressiva alteração na organização do processo de trabalho docente ao se analisar as políticas públicas que permeiam o âmbito educacional desde o início dos anos 90. As grandes e significativas transformações no contexto da globalização, que afetaram e afetam diferentes dimensões da sociedade ocorrem em todos os setores do conhecimento. Atualmente, é fato que o discurso corrente e que se acentua sobre a necessidade de uma educação de qualidade e continuada, ocasionada pelas tantas demandas da globalização, desafia os sistemas educacionais existentes. Nesse cenário é que a educação à distância - EAD, conquista, a cada dia mais, o seu espaço na sociedade, abrangendo um número crescente de sujeitos e galgando o reconhecimento como uma modalidade de educação apropriada para a concretização de metas de políticas públicas educacionais, por ser apontada como um dos caminhos para a democratização da educação, em especial, nos países como o Brasil onde há grande dispersão geográfica dos educandos. Percebe-se uma reestruturação capitalista na qual o âmbito escolar está inserido em uma realidade econômica que busca adequar-se ao mercado. Daí, a emergência de novas modalidades de ensino, como a EaD e a criação da Universidade Aberta do Brasil - UAB, que se destaca nos discursos educacionais e vêm causando grande impacto na organização de currículos, no processo de trabalho docente e na (re)configuração da identidade profissional desses docentes. Esta pesquisa tem por objetivo geral analisar quais os impactos da implementação do programa Universidade Aberta do Brasil no processo de trabalho docente e na (re)configuração das identidades do professorado. Para tal, está em andamento um estudo de caso no Curso de Licenciatura Plena em Matemática na modalidade à Distância da Universidade Federal de Pelotas, tendo como objetivos específicos identificar quais os critérios de seleção dos docentes do referido curso; Analisar como a implementação da UAB impactou e/ou impacta o processo de trabalho docente; Entender como a implementação da UAB corrobora na (re)configuração da identidade desse professorado.

Palavras-chave: política pública, educação, processo de trabalho docente

1. Introdução

É possível identificar-se uma expressiva alteração na organização do processo de trabalho docente ao se analisar as políticas públicas que permeiam o âmbito educacional desde o início dos anos 90. As grandes e significativas transformações no contexto da globalização, que afetaram e afetam diferentes dimensões da sociedade estão ocorrendo em todos os setores do conhecimento.

²⁵³ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

²⁵⁴ Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Atualmente, é fato que o discurso corrente e que vem se acentuando sobre a necessidade de uma educação de qualidade e continuada, ocasionada pelas tantas demandas da globalização, vem desafiar os sistemas educacionais existentes. Nesse cenário é que a educação à distância - EAD, vem conquistando, a cada dia mais, o seu espaço na sociedade, abrangendo um número crescente de sujeitos e galgando o reconhecimento como uma modalidade de educação apropriada para a concretização de metas de políticas públicas educacionais, por ser apontada como um dos caminhos para a democratização da educação, em especial, nos países como o Brasil onde há grande dispersão geográfica dos alunos.

Um dos fatores que mais evidencia como principal motivo para o amplo processo de expansão da EAD é o aumento do emprego das TIC em todos os campos da sociedade, perpetrando mudanças no ritmo e estilo de vida das pessoas, nos mais diversos âmbitos, e isto, espelha-se no sistema educacional, marcado pela falta de oferta de determinados níveis ou cursos em algumas regiões, muito usada, principalmente, nas instituições públicas e privadas de Ensino Superior. Além disso, é inegável que essa modalidade de ensino vem se configurando, à medida que, proporciona maior flexibilidade e o rompimento da barreira de tempo e espaço.

Essa nova modalidade de ensino passa a ser, pela primeira vez, contemplada, formalmente, através da LDB - Lei nº 9.394/96 no título VIII, artigo 80, determinando que: *O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.*

Devido a isso o Brasil vem seguindo desde então, os fundamentos políticos do FMI e do BIRD/BM. As estratégias propostas pelo BM contemplam a redução de custos, a cobrança de taxas para os níveis mais altos de ensino, a avaliação externa, a descentralização administrativa, o aumento de treinamentos para os professores e o acréscimo na formação *stricto sensu*, privilegiando a formação rápida e barata como critério de eficiência (ANDRIOLI, 2002). Percebe-se uma reestruturação capitalista na qual o âmbito escolar está inserido em uma realidade econômica que busca adequar-se ao mercado.

Daí, a emergência de novas modalidades de ensino, como a Educação à Distância e a criação da Universidade Aberta do Brasil - UAB, que tem se destacado nos discursos educacionais e vêm causando grande impacto na organização de currículos, no processo de trabalho docente e na (re)configuração da identidade profissional desses docentes.

Neste projeto de pesquisa propõe-se analisar e problematizar os impactos causados no processo de trabalho docente, pela implantação do Curso de Licenciatura em Matemática na modalidade à Distância na Universidade Federal de Pelotas, através do programa Universidade Aberta do Brasil.

Fundamentação Teórica

Na atualidade, principalmente na ótica empresarial, espera-se que o novo perfil profissional, seja aquele pautado na idéia de competências. Paradigma este orientado pelos pressupostos de polivalência, flexibilização produtiva, relações de trabalho, competitividade e produtividade através da racionalização dos custos e a conseqüente precarização do trabalho e do contrato social. (Duarte, 2008)

Este novo paradigma não se materializa apenas nas empresas, pois todas as transformações vão para além dela, atingindo outros segmentos da sociedade e, principalmente as instituições formativas e educativas, as escolas e as universidades.

As políticas educacionais foram revistas de forma a assegurar maior adequação da educação às novas formas vigentes do capitalismo. Alguns autores como (Frigotto, 2005), (Catani, 2000), (Gentili, 1999), entre outros, salientam que a reforma educacional no Brasil tem se consubstanciado em diferentes ações políticas, onde a discussão curricular tem sido colocada em primeiro lugar. As reformas educacionais têm atuado fortemente sobre a organização escolar trazendo novas formas de ensinar e de avaliar, além disso, tais reformas têm aumentado a responsabilidade dos professores sobre sua formação obrigando-os a buscar constantemente, por sua própria conta, formas de requalificação.

Dentro desta ótica, desde a promulgação da LDB em 1996, o governo federal vêm tomando uma série de medidas no âmbito educacional visando principalmente controlar e direcionar o sistema educacional brasileiro a fim de ajustá-lo às exigências dos agentes financiadores internacionais, principalmente do BM que, munido de um discurso de melhoria da qualidade da educação, vem, na verdade, reforçando tendências que contribuem mais para produzir ineficiência, má qualidade e desigualdade do que a melhoria do sistema educacional público nos segmentos sociais menos favorecidos. (Torres; Corullón; 2000). Estas medidas têm sido implementadas com a justificativa de resolver os problemas educacionais presentes na sociedade brasileira.

Com efeito, a partir da segunda metade da década de 90, no Brasil assim como em outros países da América Latina, os profissionais da educação, sobretudo no setor público, foram submetidos a uma política de arrocho salarial sem precedentes na história implicando grandes perdas salariais. Por isso, os professores se sentem, muitas vezes, forçados a duplicar ou triplicar sua jornada de trabalho, em prol de melhores condições econômicas.

Nesse sentido, Apple (1995) coloca, que a intensificação representa uma das formas mais tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores docentes são degradados. Essa tal flexibilização que enraíza a intensificação do trabalho docente, se mascara de um discurso de melhoria na qualidade da educação para corroborar com a lógica do capital, em que se tem uma mão-de-obra qualificada com baixa remuneração e dupla e/ou tripla jornada de trabalho.

É nesse cenário que a Educação à Distância vai se consolidando, especialmente pela sua capacidade de atender um enorme contingente populacional, superando as barreiras da dispersão geográfica, oportunizando assim, a formação exigida pelo mercado, daqueles que não puderam iniciar ou concluir sua formação anteriormente, e ainda proporcionar formação continuada. Essas exigências são acentuadas pelos órgãos financeiros internacionais como o BM e o FMI, que influenciam nas criações de políticas públicas, principalmente nos países em desenvolvimento como o Brasil (Altmann, 2002).

Para que haja um maior entendimento sobre a EAD, nesse momento, evidencia-se um histórico dessa modalidade de ensino no Brasil e algumas implicações dessa nova materialidade²⁵⁵ discursiva. O histórico da EAD no Brasil vem se constituindo através de discursos que a proclamam como uma educação pobre

²⁵⁵ Materialidades: é um dos elementos de uma formação discursiva, segundo Foucault (1997), onde um mesmo enunciado pode aparecer através de diferentes formas materiais (sons, palavras, letras, símbolos, imagens), mas pertencem ao mesmo discurso.

para os pobres, constituída de estudos paralelos e direcionada para o povo, não para as elites, o que, acaba desautorizando a pesquisa séria em educação.

Embora seja crescente o número de trabalhos apresentados recentemente sobre a educação à distância, é possível afirmar-se que esta não é uma modalidade de ensino nova, pois suas origens encontram-se no intercâmbio de mensagens escritas, desde a antigüidade. Conforme Saraiva (1996), primeiramente na Grécia e logo após em Roma, onde existia uma rede de comunicação, a qual somente tornou-se possível devido ao desenvolvimento significativo da correspondência. Todavia, o primeiro marco reconhecido foi o anúncio publicado pelo professor Cauleb Phillips, em março de 1728, na *Gazeta de Boston*: “Toda pessoa da região, desejosa de aprender esta arte, pode receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vivem em Boston” (Saraiva, 1996, p. 18).

No Brasil, a primeira experiência foi com a instalação da primeira estação de rádio brasileira, a Rádio Sociedade no Rio de Janeiro, hoje rádio MEC, inaugurada em abril de 1923, tendo como um de seus objetivos centrais a promoção da educação pelo rádio. Assim, seus alunos tinham acesso prévio a folhetos e esquemas de aulas e utilizavam a correspondência para contato. Esse projeto foi idealizado por Edgard Roquete Pinto em conjunto com a Academia Brasileira de Ciência.

A partir daí, muitos foram os programas criados para incentivar a educação à distância no Brasil. É possível destacar: a implantação das TV educativas na década de 60; a Petrobrás juntamente com outras empresas com o Projeto Acesso, em 1975; o SENAC junto com o SESC e com a colaboração de emissoras associadas com o Universidade do ar, em 1947; a Fundação Roquete Pinto com o Programa Um salto para o Futuro, em 1991; a SEED/MEC com o Programa TV Escola, em 1995 (Barreto, 2006).

Porém, o pioneirismo em propor ensino superior à distância surgiu em 1972, através de uma iniciativa do MEC, ao defender a criação de uma universidade aberta, proposta por Newton Sucupira, membro do Conselho Federal de Educação, após um estudo realizado na Inglaterra com o intuito de conhecer o modelo universitário projetado pela Open University (Barreto, 2006).

Após essa iniciativa do MEC, são criados vários projetos de lei que propõem a criação de uma universidade aberta brasileira, porém, todos são arquivados após tramitar no Congresso Nacional. Segundo Barreto (2006) “apesar desses insucessos, no nível da legislação, algumas iniciativas concretas de ensino superior a distância surgem na década de 80, dentre as quais destaca-se o programa de ensino à distância da Universidade de Brasília...”, em 1979 ofertando em torno de 20 cursos de extensão. Mas um dos programas lançado recentemente, e que atualmente é um dos mais discutidos, é a Universidade Aberta do Brasil, com seu primeiro edital publicado em 2006.

A UAB surgiu a partir do Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, em uma parceria com 18 empresas estatais; com a intenção de suprir uma intensa demanda da população brasileira por acesso ao ensino superior, ofertando cursos de formação profissional na modalidade de ensino à distância em articulação com pólos de apoio presencial. As universidades instaladas no país hoje só conseguem propiciar o acesso a 11% dos jovens entre 18 e 24 anos de idade, índice que a UAB pretende aumentar para 30% até 2010.

O que se pode perceber então, é que no decorrer do processo histórico da EAD as diferentes ações e políticas implantadas balizaram e auxiliaram na solidificação dessa modalidade. Atualmente o mundo

presença uma grande demanda por educação inicial e continuada, que desafia o sistema educacional, tanto em termos numéricos²⁵⁶ quanto em termos geográficos²⁵⁷.

Tal processo encontra aprovação tanto no âmbito social quanto no âmbito político. Socialmente, devido ao acréscimo na demanda por vagas na educação pública superior e, por conseguinte, politicamente, devido os governantes visualizarem na EAD uma alternativa de atender à demanda social pelas vagas nas universidades. Por isso, a criação de novas vagas em universidades ou a própria criação de novas universidades públicas para o atendimento da demanda social acabou cedendo lugar à implementação de programas de educação à distância na educação superior.

Esse movimento tornou-se, rapidamente, desmedido e chega até mesmo, representar o papel principal nas iniciativas de investimento público nas universidades privadas. O aumento das vagas nas universidades públicas e nas universidades particulares perdeu posição para os investimentos na educação à distância. Não só as universidades privadas como as públicas foram levadas a instituírem propostas de educação à distância. Deve ser por isso que é desconhecida a existência de uma universidade virtual que não tenha sua origem a partir de uma universidade presencial.

Para Manfredi (1998) tem sido corrente no Brasil o uso de mão-de-obra barata e descartável. Com efeito, pode-se citar o caso das subcontratações efetuadas através dos famosos contratos temporários de professores, também conhecidos por professores substitutos, que na maioria das vezes são professores muito bem qualificados e que são contratados em condições adversas, sem nenhuma proteção contratual de trabalho e/ou social. Em outros casos, mais especificamente nas instituições particulares, o que ocorre é a contratação de docentes com o mínimo de preparo, um professor de menor escolaridade, como forma de precarização e desvalorização da profissão docente. Sendo assim, a remuneração também é menor, além de que, o professor em início de carreira “quer mostrar serviço”, pois almeja por ‘um lugar’ no tão restrito mercado de trabalho, dessa forma, as instituições se provelem dessa situação, exigindo quase que um trabalho escravo pagando muito pouco.

Um dos aspectos mais importantes da UAB enquanto uma política educacional e que deve ser salientado, é a forma de contrato dos professores, _ sejam eles conteudistas ou formadores _ e tutores. Tais contratos implicam em relações de trabalho temporárias, na modalidade de bolsas de prestação de serviços, que podem ser incorporadas ao trabalho dos docentes universitários. O corpo docente formado para preparar e ministrar as aulas, na maioria das vezes, é o mesmo corpo docente de quadro e/ou efetivos da instituição, com carga horária de 40h/a semanais, e muitos até com Dedicção Exclusiva _ DE na função, porém, as horas dedicadas a UAB/EAD não podem fazer parte do cálculo das horas exigidas pelas instituições de origem e/ou institutos-base desses docentes. Dessa forma, esses docentes acabam por ocupar uma dupla ou tripla jornada, pois além de suas atividades normais cotidianas também ministram as aulas da UAB/EAD, que extenuam sua carga horária semanal. Nesse caso, como hipótese, acredita-se que esse processo poderá prejudicar os cursos da instituição, pois mesmo que não seja conscientemente, o professor não consegue dar conta de tal carga horária e há possibilidade de deixar a desejar na qualidade de suas aulas. (Duarte, 2008)

²⁵⁶ Em 2006 o Brasil apresentou uma taxa de analfabetismo de 10,5%, o que corresponde a 14,4 milhões de indivíduos.

²⁵⁷ O Brasil possui mais de 8,5 mil Km² de dimensão. Os dados estatísticos apresentados acima, correspondem ao ano de 2006 e foram fornecidos pela PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

Além disso, a implantação desse sistema de bolsas implica uma nova forma de relacionamento na universidade pública brasileira e não dispõe de discussão efetiva pelos docentes e pelo governo das suas potencialidades de mudança no próprio estatuto de funcionalismo público federal.

Com efeito, a intensificação do trabalho docente tem sua origem a partir da implantação das políticas educacionais que criaram uma situação de proletarização da profissão docente, fazendo com que os professores enfrentem uma crise na profissão, ao mesmo tempo em que são vistos como técnicos executores, reduzidos à tarefa de implementar uma reforma. Nesse sentido, parece que os professores têm sido apenas objetos das reformas educacionais.

Procedimentos Metodológicos

Este projeto se constitui em uma pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.47-50), “[...] na investigação qualitativa a fonte direta de dados é ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; [...] os investigadores qualitativos [...] tendem a analisar seus dados de forma indutiva”.

Esta pesquisa tem por objetivo geral analisar quais os impactos da implementação do programa Universidade Aberta do Brasil no processo de trabalho docente e na (re)configuração das identidades do professorado. Para tal, está em andamento um estudo de caso no Curso de Licenciatura Plena em Matemática na modalidade à Distância da Universidade Federal de Pelotas, tendo como objetivos específicos identificar quais os critérios de seleção dos docentes do referido curso; Analisar como a implementação da UAB impactou e/ou impacta o processo de trabalho docente; Entender como a implementação da UAB corrobora na (re)configuração da identidade desse professorado.

Tal estudo se dará através de uma análise documental, e por entrevistas junto aos professores, sejam conteudistas ou formadores, tutores e coordenador do curso já mencionado. Um estudo de caso é uma pesquisa empírica que: estuda um elemento contemporâneo dentro de seu contexto real, utilizando-se de inúmeras fontes de evidências. Dentre elas é possível se destacar: i) análise documental – se realizará basicamente com os documentos necessários para conhecer e analisar a proposta contida no programa Universidade Aberta do Brasil, tais como, leis, memorandos, comunicados, planos e propostas; ii) entrevistas – considerada a etapa principal desta pesquisa, - se realizará com os professores, os tutores e o coordenador do curso.

Tais etapas citadas acima seguirão o seguinte cronograma: i) num primeiro momento (em andamento), se realizará a coleta de documentos para viabilizar a análise posterior; ii) num segundo momento se fará as entrevistas junto aos docentes, aos tutores e ao coordenador do curso; iii) num próximo momento, se fará uma análise discursiva documental e das entrevistas.

Algumas considerações

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho ao longo dos tempos vêm causando uma flexibilização no perfil do trabalhador, o que tem desencadeado um processo de precarização do trabalho. Essas mudanças alcançaram o âmbito escolar, exigindo também do profissional docente um novo perfil, mais flexível e competitivo. Essas exigências surgem a partir de políticas educacionais com a desculpa de melhoria na qualidade da educação, o que é totalmente contraditório. Com o acréscimo das atribuições dos professores,

este, na maioria das vezes sente-se fracassado e culpado por não dar conta de tantas atividades, deixando a desejar na qualidade do ensino.

Nesse sentido, esta pesquisa busca colocar em pauta a discussão dos resultados obtidos, os quais devem promover um debate abalizado e fundamentado sobre a abertura da UAB e suas potencialidades, trazendo tanto para o ensino quanto para os grupos de pesquisa em educação, saberes para iniciar um amplo debate sobre a educação à distância, uma vez que, esta modalidade, perpassa pelos discursos acadêmicos como um elemento não muito sério de análise.

Por isso, espera-se propiciar para a pesquisa sobre a UAB e os impactos no processo de trabalho docente, assim como, a (re)configuração da identidade do professorado, objetos de análise que poderão ser utilizados em outras instituições de ensino superior.

Referências bibliográficas

- Altmann, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>. Acesso em: Setembro de 2008.
- Andrioli, A. I. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. *Revista Espaço Acadêmico*, Ano 2, nº 13, Junho de 2002. Disponível em: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/6389>. Acesso em: Outubro de 2008.
- Apple, M. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- Barreto, L. S. Educação à Distância: perspectiva histórica. *Revista Estudos*. nº 26, ago/2006. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/Publicacoes/Estudos/26/lina.htm>. Acesso em: Outubro de 2008.
- Bogdan, R.C.; Biklen, S.K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora, Ltda, 1994. p. 47-50.
- Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>. Acesso em: Outubro de 2008.
- Brasil. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação à Distância – Seed. Portal, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed>. Acesso em: Maio de 2008.
- Brasil. Presidência da República Decreto nº. 5.800, de 08 de Junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: <http://uab.mec.gov.br>. Acesso em: Junho de 2008.
- Catani, A.; Oliveira, J.; Dourado, L. Mudanças no Mundo do Trabalho e Reforma Curricular dos Cursos de Graduação no Brasil. In: Reunião Anual da ANPEd, XXIII, Caxambu(MG), Set./2000. Anais: Microservice, 2000. CD-Rom.
- Duarte, B. A flexibilização e a intensificação do trabalho docente no Projeto Escola de Fábrica. In: Anais do Endipe XVIII, Março de 2008.
- Frigotto, G. *Educação e Crise do Capitalismo Real*. São Paulo: Cortez, 1995.

- _____. (org). Apresentação. In: Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis/Rio de Janeiro. 7ed. Vozes, 2005.
- Gentili, P. (Org.). Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. O conceito de empregabilidade. In: Cadernos Unitrabalho 2. Avaliação do PLANFOR: uma política pública de educação profissional em debate. São Paulo. Unitrabalho 1999.
- Gramsci, A. Os intelectuais e a Organização da Cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1968.
- Papert, S. Computadores e Educação. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.
- Popkewitz; Olsson; Petersson. The learning society, the unfinished cosmopolitan, and governing education, public health and crime prevention at the beginning of the twenty-first century. Educational Philosophy and Theory, vol.38, n. 4, 2006.
- Rifkin, J. A era do acesso: a transição de mercados convencionais para networks e o nascimento de uma nova economia. Trad. Maria Lucia G. L. Rosa. São Paulo: Makron Books, 2001.
- Saraiva, T. Educação à Distância no Brasil: lições da história. In: Educação a Distância – INEP. Em Aberto. Brasília, ano 16, n.70, abr./jun. 1996.
- Torres, R. M. Melhorar a Qualidade da Educação Básica? – As estratégias do Banco Mundial. In: Haddad, S; Tommasi, L. De; Warde, M. J. (Org.). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-193.