

ISSN 1983-1730

Volume 27 – Número 1 – Jan./Abr. de 2020

ENSINO

EM

RE-VISTA

DOSSIÊ

**O caminho se faz caminhando: formação
docente no fazer e refazer da práxis
pedagógica**

Publicação quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Uberlândia



 **UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**
Reitor: Valder Steffen Júnior
Vice-reitor: Orlando César Mantese

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Diretor: Guilherme Fromm
Edufu – Editora da Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco S, Térreo
Cep: 38400-902 – Uberlândia – MG
Tel.: (34) 3239 - 4514
Website: www.edufu.ufu.br

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Diretora: Geovana Ferreira Melo

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Coordenador: Marcelo Soares Pereira Silva

ENSINO EM RE-VISTA
Editora responsável: Fabiana Fiorezi de Marco

DIVULGAÇÃO
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Faculdade de Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121 - Campus Santa Mônica, Bloco 1G, Sala 117
E-mail: ensinoemrevista@gmail.com
Caixa Postal 593
38400 902 - Uberlândia/MG – Brasil
Tel: (034) 3239 4163
Telefax: (034) 3239 4391

INDEXAÇÃO

Diretórios

- BASE - Bielefeld Academic Search Engine
- CLASE - Base de datos bibliográfica de revistas de ciencias sociales y humanidades - Universidad Nacional Autónoma de México
- Diadorim - Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras
- DOAJ - Directory of Open Access Journals
- Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, Espanha e Portugal

Métrica

- CIRC - Clasificación Integrada de Revistas Científicas
- Google Acadêmico

Catálogos

- Actualidad Iberoamericana
- BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Cibec/INEP/MEC)
- EZB - Elektronische Zeitschriftenbibliothek/Electronic Journals Library
- Icap – Indexação Compartilhada de Artigos de Periódicos – Base Pergamum
- J4F - Journals for Free
- JournalSeek
- LivRe - Revistas de livre acesso
- Periódicos de Minas
- Portal de Periódicos CAPES/MEC
- WorldCat

EDITORA RESPONSÁVEL

Fabiana Fiorezi de Marco, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

EDITORA ADJUNTO

Iara Vieira Guimarães, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

EDITORA DE DIVULGAÇÃO

Daniela Franco Carvalho, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL

Alberto Matías González, Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba

Angela Maria Franco Martins Coelho da Paiva Balça, Universidade de Évora, Portugal

Carmen Rosa Mañas Viejo, Universidad de Alicante, Espanha

Gloria Fariñas León, Universidade da Havan, Cuba

Jose Emílio Palomero Pescador, Universidad de Zaragoza, Espanha

José Zilberstein Toruncha, Universidad Tangamanga, México

Liudmila Guseva, Nosov Magnitogorsk State Technical University, Rússia

Maria Cecília Gramajo, Universidad Nacional de Salta, Argentina

María Angélica San Martín Espinoza, Universidad de Chile, Chile

Martine Marzloff, Institut Français de l'Éducation, França

Pedro Guilherme Rocha dos Reis, Universidade de Lisboa, Portugal

CONSELHO EDITORIAL NACIONAL

Ana Maria Esteves Bortolanza, Universidade de Uberaba, Brasil

Andréa Maturano Longarezi, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, Universidade Estadual Paulista, Brasil

Daniela Franco Carvalho, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elaine Sampaio Araújo, Universidade de São Paulo, Brasil

Elisete Medianeira Tomazetti, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Fiorezi de Marco, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Iara Vieira Guimarães, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Leandro Belinaso Guimarães, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Margarita de Cássia Viana Rodrigues, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Júlia Canazza Dall'Acqua, Universidade Estadual Paulista, Brasil

Myrtes Dias da Cunha, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Roberto Valdés Puentes, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo, Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Vanessa Therezinha Bueno Campos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Organização Ensino em Re-Vista, v. 27 n. 1: Vanessa T. Bueno Campos e Maria Isabel de Almeida.

Editoração: As editoras

Revisão: Os autores

Diagramação: Fabiana Fiorezi de Marco e Elivelton Henrique Gonçalves

Capa: Ricardo Ferreira de Carvalho

Assessoria Técnica: Elivelton Henrique Gonçalves

Secretária: Sônia Paiva

“Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à EDUFU ou à Ensino em Re-Vista.”

“Ao enviar o material para publicação, os proponentes abrem mão de pretensões financeiras decorrentes da comercialização de exemplares, concordam com as diretrizes editoriais da revista ENSINO EM RE-VISTA e assumem que seu texto foi devidamente revisado.”

SUMÁRIO/ SUMMARY

Carta ao leitor

Equipe Editorial

DOSSIÊ: O caminho se faz caminhando: formação docente no fazer e refazer da práxis pedagógica

Apresentação

Vanessa T. Bueno Campos, Maria Isabel de Almeida

Concepções e discursos sobre a docência: tensões, embates e perspectivas

Conceptions and discourses about teaching: tensions, conflicts and perspectives

Edileuza Fernandes Silva, André Lúcio Bento

Estado, Políticas Públicas e Formação Docente no Brasil: direcionamentos a partir do início do século XXI

State, Public Policies and Teaching Training in Brazil: directions from the start of the XXI century

Adão Aparecido Molina, Adriana Aparecida Rodrigues

Proposições conceituais em torno da formação e do trabalho docente: uma orientação emancipatória para o desenvolvimento profissional

Conceptual propositions articulations around teachers' education and teaching work: an emancipatory orientation for professional development

Maria Isabel de Almeida, Tiago Rufino Fernandes

Imagens e Identidades da Docência: ser, tornar-se e fazer-se professor, professora

Images and Identities of Teaching: to be, to become and to make yourself a teacher

Vanessa T. Bueno Campos, Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar, Sarah Juvencino de Oliveira Moraes

Expectativas e medos de professores em formação: o papel do estágio supervisionado de ensino

Hopes and fears of teachers in training: the role of practicum

Delano Moody Simões da Silva, Ana Júlia Pedreira

Representações sociais sobre a escola e seu impacto na constituição identitária de licenciandos em Química

The social representations of school and the impact of a constitution of identity of students enrolled in a Chemistry teacher initial training course

Camila Lima Miranda, Vera Maria Nigro de Souza Placco, Daisy de Brito Rezende

Contribuições da formação doutoral para a construção da identidade docente

Contributions of doctoral training for the construction of teaching identity

Nadia Magalhaes da Silva Freitas, Josyane Barros Abreu

O perfil e a formação docente no curso de licenciatura em Geografia em uma universidade pública do Paraná

The profile and the teacher training in the degree course in Geography in a public university of Paraná

Pedro Henrique Carnevalli Fernandes, Roberta Negrão de Araújo, Andreia Virginia da Silva

A interdisciplinaridade nas Licenciaturas em Educação do Campo nas Ciências da Natureza: possibilidades e desafios

The interdisciplinarity in the Degree in Field Education in the Sciences of Nature: possibilities and challenges

Cristiane Muenchen, Tamine Santos Sául

Constelações de uma práxis pedagógica: o sensível, a linguagem, as infâncias e a memória (presenças de Walter Benjamin) na formação docente

Constellations of a pedagogical praxis: the sensible, language, childhood and memory (presences of Walter Benjamin) in teacher education

Dilson Miklos

Epistemologia, Currículo e Formação Continuada de Professores de Ciências

Epistemology, Curriculum and Continuing Education of Science Teachers

Paulo Sérgio Araújo da Silva

Professores como intelectuais e a construção coletiva de conhecimentos didáticos

Teacher's as intellectuals and collective production of pedagogical content knowledge

Caroline Pacievitch, Amanda Gabriela Rocha Oliveira

Professores de ensino médio: condições de trabalho e características formativas de uma categoria profissional silenciada

High school teachers: working conditions and characteristics formation of a professional category silenced

Silvana Soares de Araujo Mesquita

Jovens doutores em início da carreira docente

Young Doctors Starting Teaching Career

Nadiane Feldkercher

A pesquisa em sala de aula como prática pedagógica emergente para a qualidade do ensino superior

Classroom search as emerging pedagogical practice for the quality in higher education

Maria Janine Dalpiaz Reschke, Juliana Bittencourt Garcia

VARIA

A utilização de tecnologias digitais no Curso de Licenciatura em Matemática PARFOR/EaD da Universidade Federal de Uberlândia

The use of digital technologies in the undergraduate course in Mathematics PARFOR/Distance Education at the Federal University of Uberlândia

Elivelton Henrique Gonçalves, Fabiana Fiorezi de Marco

CARTA AO LEITOR

Na primeira edição de 2020, o periódico *Ensino em Re-Vista* tem a grata satisfação de publicar um número com artigos que envolvem a temática da formação docente desenvolvidos por pesquisadores nacionais. O dossiê ora apresentado tem como título *O caminho se faz caminhando: formação docente no fazer e refazer da práxis pedagógica*, organizado pelas pesquisadoras Vanessa T. Bueno Campos e Maria Isabel de Almeida, às quais agradecemos a colaboração.

Além dos artigos que compõem o dossiê, a revista conta com um artigo na seção Varia.

Nos últimos anos o periódico *Ensino em Re-Vista* tem trabalhado para apresentar ao público acadêmico um conjunto de textos de renomados pesquisadores nacionais e internacionais que descrevem, analisam e apresentam dados de pesquisa com qualidade e densidade teórica para a área da Educação e Ensino. Esse trabalho, no sentido de não medir esforços para elevar a qualidade e a relevância da revista, visa manter e alcançar melhores níveis de avaliação periódica da CAPES.

Agradecemos a confiança dos autores cujas contribuições são publicadas nesse número e dos pareceristas que não mediram esforços para atender às solicitações do Corpo Editorial da *Ensino em Re-Vista*. Convidamos os demais colegas da área a submeter seus textos para avaliação, com o intuito de promover debates significativos na área da Educação e Ensino.

A versão eletrônica da revista pode ser acessada pelo site <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista>.

Equipe editorial

Universidade Federal de Uberlândia
Fevereiro de 2020

APRESENTAÇÃO

O caminho se faz caminhando: formação docente no fazer e refazer da práxis pedagógica

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. (FREIRE, 1997, p.79)¹.

A Educação é um caminho que nos possibilita sonhar, criar, experimentar-se, ousar, aprender e enquanto caminhantes podemos encontrar novos percursos em um devir que não se detém na dinâmica ontológica do real que o configura e que se realiza através dos processos históricos e mediação com o mundo.

A realidade constitui-se do caminho que cada um percorre a partir de sua formação, de sua vivência familiar, de sua prática profissional, das especificidades de sua caminhada e de seus sonhos. E é sobre esse caminhar, pensado no sentido da formação e atuação docente, que apresentamos esse dossiê, organizado com diversas experiências de pesquisadores e pesquisadoras em âmbito nacional, que indicam elementos para a compreensão dos constituintes da formação e atuação docente.

A leitura atenta dos artigos nos permitiu compreender que é preciso assumirmos a docência como profissão e isso nos exige o aprendizado de

¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

conhecimentos necessários à prática docente e implica em considerarmos que os saberes profissionais são conhecimentos elaborados, incorporados no processo do fazer docente, que só têm sentido quando se desvela o campo em que essas práticas se constituem e são constituídas.

A docência não é tarefa simples. A docência é ação complexa, contudo, na sua singularidade podemos apreender a sua complexidade. A condição de tornar-se professor, professora implica, além de assumir os deveres profissionais inerentes à docência, saber que ela se instaura na relação social e histórica entre docente e discentes, porque um não existe sem o outro “não há docência sem discência, pois quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser”. (FREIRE, 1996, p. 23-25)².

A docência exige formação e por conseguinte, a requer reflexão do próprio ato de existir, de formar-se. O trabalho formativo – no sentido de constituir-se, de tomar forma, para atuar, refletir e aperfeiçoar – será expressão da consciência crítica, orientada para a *práxis* enquanto atividade social transformadora. A formação, nesse sentido, deve ser pensada de uma forma integral e contínua, de tal modo que não esteja restrita a uma formação, mas múltiplas formações que exigem a condição permanente de aprender, desaprender e tornar a aprender para interpretar a realidade, ampliar visão de mundo e alcançar a *práxis* (CAMPOS, 2017)³.

A ação de (re)aprender os saberes específicos da docência para (trans)formar, com a perspectiva de alcançar a *práxis* é constante, ou seja, trata-se de um processo em contínuo desenvolvimento. Evidentemente o conceito de *práxis* não é aquele que evoca a pura e simples prática, antes, porém, constitui-se em atividade pensada, organizada que produz historicamente a unidade entre o homem e o mundo, entre a matéria e o espírito, entre a teoria e a prática, entre o sujeito e o objeto. Trata-se de

² FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

³ CAMPOS, Vanessa T. B. *Ações formativas como estratégia de desenvolvimento profissional de professores na educação superior e (trans)formação da prática docente na Universidade Federal de Uberlândia – MG*. Relatório Estágio Pós-Doutoral. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2017.

atividade humana e social que se manifesta e se realiza na e a partir da realidade, conforme Konder (1992, p. 115)⁴ nos apresenta:

[...] a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

Na práxis, a intencionalidade orienta os processos. O trabalho docente, porquanto, será expressão de uma educação crítica, orientada para a tomada de decisões e o exercício da práxis pedagógica comprometida social e politicamente para promover a autonomia e a emancipação. Para tanto, é preciso conceber a prática indissociada da teoria; opção autêntica e difícil porque implica na recusa de visões fragmentadas da realidade e exige dos/as professores/as compreenderem o significado e o sentido de suas ações, mas requer, sobretudo, a incansável busca da *práxis*, pautada na inconclusão humana, na rigorosidade metódica e principalmente a consciência de que, se a Educação é uma ação intencional, deverá estar direcionada segundo princípios éticos em favor da dignidade humana.

A aprendizagem profissional da docência deve ser compreendida na perspectiva de processo, ou seja, uma aprendizagem que se dá durante a trajetória de vida docente e não apenas como uma etapa isolada de seu processo formativo, pois a apropriação dos conceitos científicos referentes ao desenvolvimento do trabalho docente é essencial para que se possa avançar na compreensão da subjetividade da ação docente, isto é, na compreensão do significado de sua ação e, necessariamente, contribuir para a constituição da

⁴ KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

autonomia e (trans)formação das concepções docentes sobre “o que pensam” e “o que realizam”.

A leitura do conjunto dos textos que compõe esse dossiê nos oferece elementos para desvelar determinantes de quem é o professor, a professora, a partir de conceitos que envolvem pressupostos políticos e pedagógicos abarcando contextos e movimentos presentes na educação básica e superior. Nesse sentido, desejamos que a reunião dos textos nesse dossiê desencadeie diálogos produtivos entre os pesquisadores e pesquisadoras, mobilize os leitores e leitoras para novos questionamentos e para o desvelamento de elementos constituintes da formação, dos saberes necessários a constituição da identidade e do desenvolvimento profissional docente.

Vanessa T. Bueno Campos
Maria Isabel de Almeida

Concepções e discursos sobre a docência: tensões, embates e perspectivas

*Edileuza Fernandes Silva*¹

*André Lúcio Bento*²

RESUMO

Analisam-se concepções acerca da docência expressas na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, na Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 e em narrativas de três professores de cursos de licenciatura de uma instituição de ensino superior pública da região Centro-Oeste. A discussão é parte de estudo qualitativo em desenvolvimento sobre a formação didático-pedagógica de professores para a Educação Básica, cujos dados foram obtidos de documentos e entrevistas narrativas. As análises preliminares indicam que os documentos apresentam discursos e concepções de docência, articulados aos contextos social, político, econômico e educacional de sua elaboração. Os docentes que formam professores, compreendem a docência relacional como processo de trabalho coletivo, influenciada pelas experiências pessoais e acadêmicas. Há ainda a identificação da docência como sacerdócio e orientada pela pesquisa, expressando uma ambiguidade conceitual.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Educação. Políticas.

Conceptions and discourses about teaching: tensions, conflicts and perspectives

ABSTRACT

An analysis of the concepts on the teaching expressed in Resolution no. 2 of July 1, 2015, Order no. 38 of February 28, 2018 and the narratives of

¹ Doutora em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília-DF. Brasil. <http://orcid.org/0000-0002-9837-2958>. E-mail: edileuzafeunb@gmail.com

² Doutor em Linguística. Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília-DF. Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-6404-3841>. E-mail: andreluciovento@gmail.com

three university teachers of a public institution of higher education in the Center region West. The discussion is part of a qualitative study in the development of the didactic-pedagogical formation of teachers for basic education, how much information was obtained from documents and narrative interviews. The preliminary analyzes indicate that the documents present speeches and conceptions of the teaching, articulated to the social, political, economic and educational contexts of their elaboration. Teachers who are teachers understand relational teaching as a process of collective work, influenced by personal and academic experiences. There is also the identification of the teaching as priesthood and guided by the investigation, that expresses a conceptual ambiguity.

KEYWORDS: Teacher training. Education. Policies.

Concepciones y discursos sobre la enseñanza: tensiones, enfrentamientos y perspectivas

RESUMEN

Se analizan los conceptos sobre la enseñanza expresados en la Resolución n ° 2 del 1 de julio de 2015, la Ordenanza n ° 38 del 28 de febrero de 2018 y las narraciones de tres docentes universitarios de una institución pública de educación superior de la región Centro Oeste. La discusión es parte de un estudio cualitativo en desarrollo sobre la formación didáctico-pedagógica de docentes para educación básica, cuyos datos se obtuvieron de documentos y entrevistas narrativas. Los análisis preliminares indican que los documentos presentan discursos y concepciones de la enseñanza, articulados a los contextos sociales, políticos, económicos y educativos de su elaboración. Los maestros que forman maestros entienden la enseñanza relacional como un proceso de trabajo colectivo, influenciado por experiencias personales y académicas. También existe la identificación de la enseñanza como sacerdocio y guiada por la investigación, que expresa una ambigüedad conceptual.

PALABRAS CLAVE: Educación. Formación. Enseñanza. Profesor. Políticas

* * *

Introdução

As transformações ocorridas na economia e na produção, a partir da década de 1990, decorrentes da crise estrutural do sistema capitalista, caracterizadas pela flexibilização do trabalho (ANTUNES; PINTO, 2017), desenham o cenário político e cultural que influenciaram políticas educacionais no Brasil e demandaram a formação de profissionais competentes e com capacidades cognitivas flexíveis para ‘saber fazer’. A expectativa era de que essa formação desenvolvesse habilidades e competências que possibilitassem ao trabalhador resolver problemas postos pela prática cotidiana de maneira rápida e eficiente, adaptando-se ao processo produtivo em constante mudança.

Em relação à formação de professores que, até a década de 1990 era fundamentada na razão técnico-instrumental com ênfase no desenvolvimento da capacidade de resolver problemas práticos por meio da aplicação de teorias e instrumentos técnicos, passa-se à defesa da dimensão prática do trabalho docente, com o argumento de que o contato do futuro professor com a escola desde o início do curso possibilitaria o desenvolvimento de habilidades cognitivas e práticas para atender à complexidade social e às demandas educativas (CURADO SILVA e LIMONTA, 2014).

Com as mudanças que ocorreram na gestão da educação nacional a partir de 2016 com o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, retoma-se “com força a orientação técnico-instrumental para a formação dos professores, configurada numa racionalidade sistêmica sustentada pelo aporte das competências” (ANPED, 2019), em contraposição ao que defende o movimento dos educadores e de suas entidades representativas – uma sólida formação teórica para os professores. Sob essa orientação, são elaborados os documentos que passam a normatizar a formação do futuro professor. Os discursos propalados são de uma formação ‘praticista’ em que “a prioridade absoluta corresponde à prática, e tanto mais corresponderá

quanto menos impregnada estiver de ingredientes teóricos” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 240), reforçando-se a dicotomia entre teoria e prática e comprometendo a formação crítica e emancipadora do professor.

Diante dos questionamentos suscitados por essas mudanças de perspectivas formativas, este artigo objetiva refletir sobre os discursos de docência predominantes na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015³, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015)⁴, e na Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (MEC/CAPEL, 2018)⁵ que institui o Programa de Residência Pedagógica (PRP), uma das ações que compõem a Política Nacional de Formação de Professores (BRASIL, 2017).

Propõe-se a reflexão sobre o que esses documentos que apresentam orientações atuais voltadas à formação docente revelam acerca da docência e do ser docente. Embora formulados e aprovados em contextos históricos distintos sob orientações políticas, ideológicas e econômicas diferentes, estão na agenda do debate da formação de professores. A Resolução 2/2015 tem sido constantemente ameaçada no momento que deveria ser o de implementação de seus princípios e fundamentos nos projetos pedagógicos de cursos das instituições de ensino superior.

Serão também discutidas concepções de três professores de cursos de graduação em Licenciatura (Pedagogia, Educação Física e História) de uma instituição de ensino superior pública (IES), a partir de dados levantados por meio de entrevistas narrativas, que compõem estudo em desenvolvimento sobre a formação didático-pedagógica de professores para a

³ Em 20 de dezembro de 2019, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução CNE/CB 02, que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). As instituições formadoras terão um período de até 3 (três) anos para adequação de seus projetos e currículos

⁴ A partir desse momento será identificada como DCN/2015.

⁵ A partir desse momento será identificada como PRP/2018.

Educação Básica. As entrevistas narrativas possibilitaram reconstruir pensamentos, representações e elementos do sistema simbólico dos professores (BAUER *et al.*, *apud* SHÜTZE, 1974) e produziram um significativo material para discutir a docência por eles concebida em relação à docência assumida nos documentos.

A discussão assenta-se no pressuposto de que os discursos sobre docência presentes nas DCN/2015 e no PRP/2018 visam responder a demandas e desafios momentâneos de grupos no poder. Isso porque, no contexto de influência das políticas, busca-se contemplar grupos de interesses organizados para formular as políticas e legitimar os discursos para sua sustentação e construir uma agenda política que passa a se constituir como senso comum nacional, embora seja o desejo de um governo, em um dado momento, em uma dada circunstância da vida política do País (BALL, 2006).

Muitas vezes, essas políticas de governo são propostas para atender a ocorrências conjunturais e a interesses expressos por fundamentos econômicos, políticos, ideológicos ou religiosos, demandados por setores da sociedade, sem ligação direta com a área da educação, podendo impactar na formação, no trabalho do professor e representar obstáculos à profissionalidade docente que, conforme Curado Silva (2008), se refere ao exercício da docência com competência técnica, compromisso ético e político com o trabalho. A profissionalidade dispõe, ainda, sobre “o conjunto do grupo profissional dos professores num dado momento histórico” (SARMENTO 1998 *apud* BRZEZINSKI, 2002, p. 10), tendo portanto, forte sentido político e pedagógico.

A partir dessas reflexões iniciais, serão feitos alguns cotejamentos entre os documentos citados e as narrativas dos professores, admitindo-se que sugerem discursos atribuídos à docência que transitam da visão conservadora à transformadora, ora com o predomínio de uma, ora de outra, influenciando as políticas de formação docente, a construção de uma imagem do professor e as perspectivas de formação assumidas nas IES. O discurso,

conforme Fairclough (2001, 2003), é um dos momentos das práticas sociais, elemento que contribui para a construção de sistemas de crenças e de valores, inclusive políticos, morais e éticos.

Assim, ao mesmo tempo em que se reafirma a necessidade de mudanças curriculares, de política de formação e de condições de trabalho docente, carreira e salário, acredita-se que os discursos assumidos em documentos oficiais nacionais, que orientam políticas públicas de formação docente no atual cenário educacional, ensejam compreensões amplas e diversas de docência, movidas por interesses políticos e econômicos que repercutem nas representações que a sociedade constrói sobre a docência e sobre o trabalho do professor.

Docência: uma construção complexa

A palavra ‘docência’ tem registro na língua portuguesa em 1916 (INFOPÉDIA, 2003-2008). Embora o uso do termo nos discursos do campo educacional seja relativamente recente, os sentidos a ele atribuídos ao longo do tempo são influenciados pelo momento histórico e pelos interesses políticos e ideológicos dominantes, e interferem na elaboração e implementação de políticas de formação de professores no Brasil. Conforme Saviani (2011, p. 9), essa formação tem sido orientada pelo ‘modelo de conteúdos culturais-cognitivos’, que pressupõe o domínio da cultura geral e de conteúdos específicos da área de conhecimento na qual o docente irá atuar, bem como, de acordo com o ‘modelo pedagógico-didático’, que reserva à formação pedagógica e didática a completude da formação de docentes para a Educação Básica. A ênfase recai ora sobre um modelo, ora sobre outro. No entanto, estudos recentes (SILVA, 2018; SILVA e CRUZ, 2017) refletem sobre a epistemologia da práxis como perspectiva crítica e emancipadora que reconhece na unidade teoria-prática dimensão estruturante da atividade docente e que influencia os processos didático-

pedagógicos e a compreensão dos professores sobre o conhecimento que ensinam.

Para Veiga (2009, p. 24), a “docência é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas” que incluem gestão, coordenação do trabalho pedagógico, supervisão, entre outras. Essas ações são produzidas nas relações e nas ações dos atores sociais – os docentes com os estudantes, os docentes com seus pares – em um processo dialógico e dialético. A docência é tecida na e pelas relações humanas, o que a caracteriza como ação de natureza essencialmente humana.

Como atividade humana, objetiva e transformadora a docência requer formação específica na área de conhecimento pleiteada pelo licenciando e formação didático-pedagógica contemplada na organização curricular dos cursos de formação de professores, o que significa “pensar a formação para a docência numa perspectiva larga” (FARIAS, 2019, p. 163), reconhecendo a complexidade de ensinar, de ser professor, a diversidade dos contextos de trabalho e a pluralidade social e cultural dos estudantes.

A docência é uma atividade complexa, tendo em vista as dificuldades envolvidas no ‘ser professor’ para além de estar professor. ‘Estar professor’ pressupõe o domínio de conhecimentos e habilidades que possibilitem realizar um trabalho como meio de garantir a sobrevivência na ausência de outra atividade profissional (ZABALZA, 2017). A opção de muitos estudantes pela licenciatura parece estar sendo feita com essa expectativa, mesmo assim, entre 2006 e 2015 “a taxa de adolescentes brasileiros de 15 anos que almejam seguir a carreira docente caiu de cerca de 7,5% para apenas 2,4%”, revelam dados do relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) divulgado em junho de 2019⁶.

Por outro lado, ‘ser professor’ não é apenas exercer um ofício, mas o exercício responsável da docência, (Idem, p. 19) com compromisso político

⁶ “Cai número de jovens que querem ser professores, diz relatório da OCDE”. Disponível em: <https://www.revistaeducacao.com.br/cai-numero-de-jovens-que-querem-ser-professores-diz-relatorio-da-ocde/>. Acesso em: 06 out. 2019.

com a transformação da realidade individual e coletiva e de consciência de sua condição de membro de uma categoria profissional.

A docência precisa ser compreendida nas múltiplas dimensões que a influenciam: pessoal, profissional e de trabalho. Na dimensão pessoal, são consideradas as experiências de uma trajetória de vida, as condições de vida dos professores, a imagem que eles têm de si e que reflete a imagem construída social e historicamente. O imaginário social sobre o docente é também construído com base em documentos e orientações oficiais sobre a formação de professores, pois esses expressam modelos que sugerem determinadas compreensões de professor: técnico, prático ou agente social de mudanças (VEIGA, 2002). Por isso, o questionamento ou reconstrução das percepções sobre o ser professor demanda tempo e revisão entre a forma como o professor se percebe e como é visto pela sociedade (ARROYO, 2000).

A dimensão profissional “é aquela em que se presta maior atenção, posto que constitui a essência do que um docente é e sabe fazer” (ZABALZA, 2017, p. 24), ou seja, o exercício profissional como possibilidade de fortalecer a identidade profissional,

unitária, alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada e exercício profissional, regulado por um estatuto social e econômico, tendo como fundamento a relação: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender à natureza e à especificidade do trabalho pedagógico (VEIGA, 1998, p. 76-77).

Na dimensão profissional há de se considerar também a relevância da mobilização da categoria profissional docente para a conquista de uma identidade profissional que corrobora a profissionalidade. Entretanto, não se pode ignorar elementos desprofissionalizantes como: a precária situação de muitos professores com baixos salários, a ausência de carreira estruturada por instrumentos legais, a perda da autonomia, a formação inicial deficitária e o acréscimo de atividades de natureza administrativa, que muitas vezes

exigem dos docentes uma dedicação que os distancia da atuação pedagógica voltada ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse último caso, ocorrem, especificamente, duas transformações que a racionalização introduz em seu trabalho: “o reforço da função disciplinar do docente; e a transformação das tarefas de ensino-aprendizagem propriamente ditas, especialmente a de dotá-las de um caráter ‘quantitativo’ obriga que o professor adquira novas técnicas” (JÁEN, 1991, p. 79), para atender às demandas externas e de políticas educacionais. Dessa forma, as condições de trabalho docente constituem a terceira dimensão a ser considerada no conjunto dos fatores que impactam a docência e a profissionalidade.

A partir dessas dimensões entende-se a docência como atividade objetiva transformadora que tem um sentido individual, mas é construída coletivamente na relação que os docentes estabelecem com os estudantes, com seus pares e com a própria instituição. É, portanto, coletiva, relacional e indissociável das transformações sociais, do contexto e de suas determinações e requer a formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora, de modo a articular trabalho, relação teórico-prática e pesquisa (CURADO SILVA e LIMONTA, 2014).

Não se pode perder de vista em relação à docência, que os conhecimentos e as experiências são construções que acontecem em processos contínuos de mudança, inclusive das teorias, das ideias e do trabalho pedagógico, pensados e repensados no contexto histórico-social, sejam eles defendidos pelos educadores e pelas suas entidades representativas, sejam, como enuncia Ball (2006), defendidos por grupos de interesses das políticas.

A docência à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015

Diretrizes “são orientações para o pensamento e a ação” (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 11). Entendê-las é fundamental para apreender as

perspectivas teóricas e metodológicas que orientam a formação de professores e revelam de maneira explícita ou implícita um modelo de professor (GARCIA, 1999) e de docência. Nas Diretrizes de 2015 a docência é ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p. 3).

Como ‘ação’ a docência pode sugerir visão técnica e pragmática com ênfase no ‘fazer’, no ‘aprender a fazer’, de orientação técnico-instrumental, predominante na formação de professores no século XX. Quando a ação é privilegiada, temos, do ponto de vista ideológico, conforme enuncia Thompson (1995), a docência como modo de operação da ‘dissimulação’, por meio da estratégia para tornar opaca a realidade, quando se privilegia, metonimicamente, a parte e não o todo, a teoria ou a prática.

Entretanto, na perspectiva de práxis pedagógica, destaca-se a unidade indissolúvel entre teoria e prática, da autonomia e dependência de uma com relação à outra (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007). No art. 3º, parágrafo 5º das DCN/2015, ao se destacar a articulação teoria-prática como princípio da formação de professores para a Educação Básica, que deve ocorrer em um processo de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, busca-se reforçar a ação educativa no sentido de práxis de caráter intencional, que considera o conhecimento como produção histórica, situada na relação teoria-prática. Na constituição de práxis, a teoria tem uma função prática ao permitir a concepção de um processo futuro, caracterizando a perspectiva de formação de professores crítico-emancipadora que:

busca construir a indissociabilidade da teoria e a prática na práxis – atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele o mundo humano, sem que essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário (CURADO e LIMONTA, 2014, p. 19).

Nesse enfoque, as DCN/2015 orientam para a necessidade de se contemplar, nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, a prática como componente curricular, articulada aos conhecimentos específicos e pedagógicos, e, ao mesmo tempo, para a articulação entre o currículo de formação inicial e o currículo da Educação Básica, aproximando a formação que ocorre nas IES dos espaços escolares, considerados também formativos. Assim, a prática como componente curricular deve ser entendida como atividade consciente e intencional, engendradora desde o início do processo formativo, articulada ao estágio supervisionado, sem se confundir com ele e que contribui para a formação do futuro professor.

As DCN/2015 expressam que a atividade docente não se sustenta em um conjunto de ações desarticuladas e justapostas, restritas ao observável, pois devem favorecer a “construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo” (BRASIL, 2015, p. 3). Dessa forma, destaca-se o caráter ‘intencional’ e ‘metódico’ da docência, que requer consciência, concepção, definição de objetivos, reflexão acerca das ações desenvolvidas, estudo e análise pelos docentes da realidade para a qual se pensa a ação educativa.

Essa perspectiva remete à docência como trabalho que produz conceitos, valores, ideias com finalidades vinculadas à concepção de homem/mulher que se deseja formar e de sociedade que se deseja construir. Trata-se da “produção do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (SAVIANI, 1991, p. 20) e que ocorre em processos didático-pedagógicos, contínuos e regulares, críticos e reflexivos com vistas ao alcance de objetivos e finalidades voltados à formação humana,

acadêmica e profissional dos estudantes em uma perspectiva crítico-emancipadora.

A docência como práxis pedagógica contempla a dimensão pessoal e profissional, discutida anteriormente, e conduz ao entendimento de que, por meio do trabalho docente, o professor transforma a si próprio e aos outros. Essa transformação é vista como finalidade da atividade prática; “sem essa ação real, objetiva sobre a realidade, que existe independentemente do sujeito prático, não se pode falar propriamente de *práxis* como atividade material consciente e objetivante” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 194).

Assim, as DCN/2015 avançam na compreensão da docência e no reconhecimento de que formar docentes passa, necessariamente, pela construção de conhecimentos como elementos constitutivos da formação inicial e continuada em processos de articulação teoria-prática e ensino-pesquisa-extensão, corroborando uma formação que oportuniza a construção pelo futuro professor da consciência sobre o seu papel transformador.

A docência na perspectiva da Portaria n. 38 - Residência Pedagógica

Dados do Censo Escolar de 2018⁷ evidenciam que, embora tenha ocorrido um crescimento na taxa líquida de matrículas nos últimos anos a garantia da qualidade da formação dos estudantes da Educação Básica ainda é um desafio para governos, escolas e instituições de ensino que formam professores. É consenso que o trabalho docente é um dos elementos para se conquistar a qualidade, no entanto, não é o único. Mesmo assim, tem sido recorrente por parte dos governos a responsabilização dos docentes e a sua desqualificação, a partir da vinculação da qualidade de sua atuação aos problemas que impedem a melhora da aprendizagem dos estudantes (FARIAS, 2019).

⁷ Censo Escolar. <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 12 de out. 2019.

Ao mesmo tempo, são recorrentes as manifestações de estudantes e formadores das IES de que o estágio obrigatório não tem cumprido a finalidade de aproximar os licenciandos da realidade da escola básica, de compreender a sua totalidade, de superar o seccionamento entre o mundo objetivo da escola e da sala de aula e o mundo subjetivo. Isso seria possível a partir de um processo formativo de reciprocidade dialética, na perspectiva da práxis como “atividade material consciente e objetivante” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 194) que oportunizasse a compreensão da realidade da escola em toda a sua complexidade e do trabalho do professor como possibilidade de intervenção didático-pedagógica a partir da compreensão contextualizada e problematizadora dos questões que emergem dessa realidade.

O PRP/2018 é parte da Política Nacional de Formação de Professores (BRASIL, 2017) que, inspirado no modelo de residência médica⁸, regulamenta a residência em escolas públicas de Educação Básica (escolas-campo) para que o licenciando realize atividades sob a orientação de um professor, como parte da formação inicial (BRASIL, 2018). A expectativa dos formuladores da política, expressa na Portaria n. 38/2018, é de que a Residência Pedagógica contribua para a formação de professores com competências e habilidades profissionais que favoreçam a realização de um trabalho qualitativamente satisfatório. Esse discurso ignora a relação direta entre melhoria da qualidade e financiamento da educação pública, e é falacioso diante da Emenda Constitucional n. 95/2016 que congela por vinte anos os gastos públicos nos valores de 2016 e das políticas de cortes na Educação Superior que afetam as licenciaturas. Como garantir qualidade sem investimentos em condições de trabalho e valorização dos professores?

O discurso oculta os dilemas da formação no Brasil e responsabiliza os docentes pelos graves problemas da educação escolar. Saviani (2011, p. 17), ao discutir esses dilemas, adverte para o fato de que

⁸ No Brasil, o primeiro programa de residência médica foi criado em 1945 no Serviço de Ortopedia do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da USP. Disponível em: <https://blog.imedicina.com.br/a-historia-da-residencia-medica/>. Acesso em: 05 out. 2019.

as condições de trabalho docente das escolas, a que se destinam os professores em formação, também influenciam na própria formação na medida em que o processo formativo implica o aspecto prático que tem como referência a rede escolar onde os estágios devem ser realizados. Ora, se o funcionamento das escolas é precário, os estágios também serão precários e, no limite, podem até mesmo ser inviabilizados ou reduzidos a procedimentos meramente formais.

A inserção de licenciandos em escola-campo cujas condições físicas e materiais são inapropriadas para a vivência de processos formativos pode exercer o efeito de precarizar a docência ainda no processo de formação inicial. A ênfase discursiva na formação como panaceia dos problemas educativos, do ponto de vista ideológico, é um modo de operação da dissimulação (quando relações de dominação tentam ser ocultadas ou negadas) (THOMPSON, 1995) levada a efeito por meio da estratégia de ‘eufemização’, ou seja, para abrandar a relação intrínseca entre condições de trabalho e qualidade do trabalho docente.

O PRP enfatiza o “fortalecimento do campo da prática” (BRASIL, 2018, p. 1), recuperando a concepção de docência e de formação hegemônica nas políticas de formação de professores no Brasil, especialmente a partir da década de 1990. Isso ocorre porque a ênfase na prática caracteriza “um exercício prático, que deve ser baseado na experiência, na atividade prática, o que, aparentemente, é considerado o eixo da formação docente” (CORDEIRO SILVA e LIMONTA, 2014, p. 11) proposta pelo PRP. Essa racionalidade prática, respalda-se na formação neotecnicista, que destaca o domínio de conteúdos curriculares da Educação Básica e a resolução de problemas imediatos postos pela prática.

Assim, a alternativa apresentada no PRP para promover a relação entre a teoria e a prática sugere a concepção de docência pragmática e de professor como um técnico que busca a racionalização dos processos de trabalho visando resultados aferidos por exames externos. Essa é uma

perspectiva contrária à formação crítico-emancipadora que prima pela indissociabilidade da teoria e prática na práxis pedagógica, atividade humana objetiva e transformadora da realidade e pela autonomia dos professores para acompanhar e avaliar os processos de seu trabalho.

Paradoxalmente, a proposição de que a formação dos licenciandos ocorra em um processo de articulação “*entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias*” (BRASIL, 2018, p. 1) converge com o discurso das DCN/2015. É preciso, entretanto, considerar o movimento real, o contexto político e educacional em que as políticas são pensadas, bem como suas influências (BALL, 2006). Isso porque a formação de professores é um campo de disputa, são muitos os embates a serem pensados institucional e politicamente. Desse modo, as políticas públicas pensadas para a formação de professores não podem ocorrer num ritmo aligeirado, desconsiderando a efetiva participação dos diversos setores da educação como tem ocorrido com as políticas de formação docente, incluindo o Programa de Residência Pedagógica.

A divulgação do Programa em 2018 foi acompanhada de críticas⁹ da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), entre outras entidades e associações. A principal crítica recai sobre a submissão dos programas de formação inicial nos cursos de licenciatura à nova Base Nacional Comum Curricular, conforme um de seus objetivos apresentados no artigo 2º, inciso IV: “promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professor da educação básica às orientações da BNCC”.

Em outro posicionamento da ANPED sobre o “Texto referência – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação

⁹ Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC! Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrarias-padronizacao-e-controle-impostos-pelo-programa-de-residencia>. Acesso em: 11 out. 2019.

inicial e continuada de professores da educação básica”¹⁰, divulgado em audiência pública no Conselho Nacional de Educação, no dia 8 de outubro de 2019 em Brasília, a Associação critica a adoção em políticas de formação docente recentes, vinculadas à aprendizagem das competências contempladas na BNCC, como mecanismo para efetivar a sua implementação na escola básica. Essa perspectiva sugere um perfil de professor próximo daquele “que executa do que aquele que toma decisões como um profissional da educação sobre o currículo da escola em que leciona” (ANPED, 2019, p. 13). Essa vinculação atenta contra a autonomia universitária, ao sugerir que as IES alterem seus projetos institucionais de formação e assumam concepções de formação docente destoantes do que preveem seus próprios projetos pedagógicos, o que também infligiria o recomendado nas DCN/2015.

Ressalta-se, ainda, que o Programa inclui, entre as “abordagens e ações obrigatórias” da Residência Pedagógica, “a apropriação analítica e crítica da BNCC nos seus princípios e fundamentos” e exige a elaboração de

atividades que envolvam as competências, os conteúdos das áreas e dos componentes, as unidades temáticas e os objetos de estudo previstos na BNCC, criando-se e executando-se sequências didáticas, planos de aula, avaliações e outras ações pedagógicas (CAPES/MEC, 2018).

Assim, na contramão de uma formação inicial na perspectiva de práxis, a proposta expressa uma concepção reducionista da formação docente, pautada pela desvinculação de teoria e prática, e restringe a formação de professores ao ‘como fazer’. Essa perspectiva alinha-se aos interesses mercadológicos, com forte apelo ao conceito de competências, concepção que defende o exercício técnico-profissional, confere ao trabalho do

¹⁰ Posição da ANPEd sobre texto referência - DCN e BNCC para formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 12 out. 2019.

professor um caráter de atividade artesanal, e restringe competências a um saber prático (VEIGA, 2002), o que reforça um modelo pré-determinado e padronizado de profissional.

Diante disso, é relevante compreender o que pensam sobre a docência professores de IES que formam os futuros docentes para a Educação Básica.

A docência pensada por quem forma o professor

A partir do reconhecimento da ação do professor como atividade humana objetiva e de que as concepções de quem forma o futuro professor implicam no tipo de transformação “prático-crítica” (MARX e ENGELS, 2007) nessa formação, buscou-se escutar professores que formam futuros docentes (Pedagogia, Educação Física e História) da Educação Básica, de uma IES pública por meio de entrevistas narrativas. O intuito é destacar os elementos que caracterizam a docência concebida por eles e os que se relacionam às concepções expressas nas DCN/2015 e no PRP/2018.

Os professores do curso de História e de Pedagogia são do quadro permanente do magistério público superior e o professor do curso de Educação Física é do quadro do magistério da Educação Básica e estava cedido à IES por força de um convênio com a Secretaria de Estado de Educação no período em que foi realizada a entrevista. Os professores têm experiência de docência na Educação Básica e desempenham atividades semelhantes; são afetados pelas mesmas condições de trabalho, material, salarial, de infraestrutura física e administrativa e de formação continuada.

O professor de Educação Física considera a docência numa “perspectiva individual e coletiva” que, conforme Nóvoa (1992, p. 25), “implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. A docência é um processo construído em uma trajetória de vida pessoal e profissional, o que nela se

constrói repercute na constituição própria de cada sujeito, em sua forma de ser e estar no mundo e na profissão.

Ao mesmo tempo, a formação dá significado aos caminhos traçados pelo professor em sua trajetória de vida pessoal e profissional, considerando que “o professor é a pessoa e uma parte da pessoa é o professor” (NIAS *apud* NÓVOA, 1992, p. 25). Nesse processo, a formação inicial dos professores e as idiossincrasias intervêm na constituição e no trabalho docentes, mas, como já discutido, a qualidade desse trabalho depende de condições externas como as enunciadas anteriormente.

A outra perspectiva destacada pelo professor do curso de Educação Física é da docência como um processo de trabalho coletivo. Nesse caso, a docência é processo relacional em que “o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo” (FREIRE, 1996, p. 47). Essa é a docência relacional, comprometida com a transformação individual e social, e que requer um modelo de formação crítica e articulada à realidade escolar, na direção do que propõem as DCN/2015.

O professor do curso de Pedagogia compreende a docência influenciada pela forma como se deu sua entrada na universidade pública ainda como estudante, momento em que manifesta que foi “tomando consciência de que é nesse espaço que se vai traçando o perfil profissional”. Para ele, as experiências formativas vivenciadas na licenciatura foram fundantes na sua constituição docente e repercutem na sua prática docente e na formação de futuros professores para a Educação Básica. O professor acrescenta que a docência é “uma atividade de relações e interações humanas que contribui para a formação de pessoas para atuarem com outras pessoas na construção de conhecimentos”. É um trabalho

com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação (TARDIF e LESSARD, 2002, p. 31).

Essa compreensão da docência não prescinde dos conhecimentos científicos e pedagógicos necessários para o exercício de ensinar, mas se caracteriza fortemente pela dimensão humana, porque se concretiza a partir de uma relação fundamental, a relação professor-aluno em contextos diferenciados e complexos, como a sala de aula. Ela possibilita, conforme expressa o Professor da Pedagogia,

entender o outro na posição do outro, significa negar-se, superar o narcisismo pedagógico. Para ter o pleno desenvolvimento pedagógico, o professor precisa repensar o seu egocentrismo, porque, na sala de aula, é preciso entender 40 alunos.

É possível apreender que as concepções de docência apresentadas pelos professores de Educação Física e de Pedagogia se complementam e se diversificam na forma de compreendê-la como trabalho a partir do qual o professor se desenvolve e contribui para a formação de outros professores. São concepções de docência que requerem a integralidade de conhecimentos específicos de sua área de formação, pedagógicos e experienciais, o compromisso com as mudanças sociais e educacionais e as rupturas com a perspectiva do conhecimento científico definitivo e imutável, tratado de forma pragmática, como sugere o PRP/2018.

Para o professor de História, a docência “é sacerdócio. [...] No binômio conhecimento de primeira mão e sacerdócio está o segredo da docência: tem que amar muito”. Essa concepção apresenta uma aparente ambiguidade: a docência aliada à profissão, à pesquisa e à docência vocacional/sacerdotal. A concepção de docência como vocação e sacerdócio foi hegemônica do século XV até a metade do século XVIII, período de forte influência da Igreja na condução da educação, e decorre da necessidade de inserção de professores leigos como colaboradores na tarefa de ensinar, no contexto de urbanização decorrente do avanço das relações capitalistas que impuseram a ampliação da oferta escolar. De acordo com Hypólito (1999), para atuarem como professores, os leigos deveriam declarar uma fé e jurar fidelidade aos

preceitos da Igreja. Embora essa ideia tenha se alterado ao longo dos anos, sua essência ainda permanece no imaginário social e dos professores e tem orientado políticas públicas de formação.

A docência como sacerdócio pressupõe o professor como alguém que atua por vocação e deveria ser uma pessoa repleta de virtudes com a disponibilidade integral ao ofício, à compreensão, ao amor e à benevolência, sendo atribuído ao docente um comportamento acima do comum, conforme analisa Nóvoa (1991). A secundarização de políticas educacionais voltadas à melhoria das condições de trabalho e de valorização dos professores corrobora a visão de docência sacerdotal, que exime o professor da luta pela profissionalidade docente.

Por outro lado, ao falar do “conhecimento de primeira mão”, o professor de História se refere ao trabalho com fontes na aula como opção metodológica reforçada pelas suas experiências como estudante e por pesquisas direcionadas no sentido de não se restringir a leituras de comentadores: “A universidade só lê comentadores. Ficamos repetindo o que os outros acham e é isso o que todo mundo aqui faz”. Essa perspectiva remete à busca de superação da docência conservadora e reprodutivista para a docência crítica que instrumentalize teórica e metodologicamente os futuros professores para análise crítica de sua prática social e das questões complexas que emergem no contexto da escola e da sala de aula, reconhecendo suas múltiplas determinações.

Considerações finais

A discussão neste artigo partiu do pressuposto de que os discursos e as políticas educacionais voltados à docência e à formação de professores resultam de orientações políticas, ideológicas e econômicas que embasam os arranjos de poder no atual contexto histórico brasileiro. Exemplo dessa influência é a dissonância entre o que prevêm as DCN/2015 e o PRP/2018. O

primeiro documento foi elaborado de forma discutida e em outro contexto histórico e político e defende que a elaboração e o desenvolvimento do projeto de formação ocorram por meio da articulação entre a IES e o sistema de educação básica, com o objetivo de inserir os estudantes de licenciatura na escola, espaço privilegiado da práxis docente. O PRP foi instituído em fevereiro de 2018, ano eleitoral, portanto, em um contexto de incertezas quanto ao futuro político do Brasil e das políticas em implementação e, ao mesmo tempo, de contingenciamento de recursos financeiros para a educação pública.

A Portaria do PRP/2018 secundariza a prerrogativa das IES na elaboração coletiva de uma proposta que considere a prática como componente curricular nos projetos pedagógicos dos cursos em parceria com as escolas. Ela utiliza a formação como uma estratégia dos órgãos do Estado para promover alterações no estágio a partir de uma ideia transposta da área médica, vinculada aos interesses em garantir a ‘adesão’ das IES à política curricular da Educação Básica. Assim, ao mesmo tempo em que o discurso presente no documento do PRP reforça a centralidade da escola e da universidade na formação docente, oculta a intenção de desconstruir e desvalorizar projetos de formação inicial comprometidos com a docência como atividade criadora e intelectual.

As concepções expressas pelos professores de Educação Física e Pedagogia reiteram a docência como: um processo de trabalho coletivo; atividade de relações e interações humanas; a sua construção em uma trajetória profissional influenciada pela vida pessoal como interveniente na constituição docente. Por outro lado, a concepção do professor de História apresenta uma ambiguidade – docência aliada à profissão, à pesquisa e à atividade sacerdotal. Na docência como sacerdócio, o professor atua por vocação, desconsiderando que o trabalho docente compreende intencionalidades vinculadas às finalidades sociais e políticas da educação, e independe das condições objetivas materiais para desenvolvê-lo.

Como desfecho, se reconhece a distância entre o contexto de influência

das políticas, do contexto de sua produção pelos governos e do contexto das práticas, ou seja, da concretude das políticas no espaço das IES e das escolas. Esses contextos são permeados por disputas em torno da política, em um cenário social e educacional de conflitos, contradições e interesses orientados por uma lógica com fortes demarcações mercadológicas e gerenciais.

Ressalta-se que a forma como a docência é tratada nos documentos analisados influencia a construção de discursos acerca da docência, da formação de professores e do ser docente. Esses podem se orientar por perspectivas teóricas conservadoras ou transformadoras e pelo reconhecimento da docência profissionalizada ou desprofissionalizada.

Estudos em andamento, ajudarão a analisar os impactos das orientações dos documentos discutidos na formação docente e na docência. Assim, as reflexões suscitadas neste artigo vão no sentido de contribuir para o debate necessário em um contexto de disputas e embates acerca da docência, do professor e de sua formação. A expectativa é avançar na construção de um projeto de formação de professores como compromisso social, que reconheça a docência como profissão complexa que requer formação crítica e emancipadora, desenvolvida em processos que articulem teoria e prática, ensino e pesquisa para atender aos desafios apresentados pela profissão.

Referências

ANPED. Posição da ANPED sobre texto referência - DCN e BNCC para formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-ebncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>>. Acesso em: 11 de out. 2019.

ANTUNES, R.; PINTO, G.A. *A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilidade toyotista*. São Paulo: Cortez, 2017.

ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BALL, S.J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão das políticas educacionais e da pesquisa em políticas educacional. *Currículo sem fronteira*, v. 6, n° 2, p. 10-32, jul./dez. 2006. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 23 jul. 2019.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. Brasília: DF, 2016.

_____. Ministério da Educação. Resolução n. 2, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 23 jul. 2019.

_____. *Política Nacional de Formação de Professores*. Brasília: 2017 (slides apresentados por Maria Helena Guimarães de Castro). Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf/file>>. Acesso em: 05 out. 2019.

BRZEZINSKI, I. *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano Editora, 2002.

CIAVATTA, M; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 17 n° 49 jan.-abr. 2012, p. 11-38. Rio de Janeiro.

CURADO SILVA, K.A.P.C. *Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidades, entraves e possibilidades*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – PPGE – UFG, Goiânia.

CURADO SILVA, K.A.P.C.; LIMONTA, S.V. Formação de professores em uma perspectiva crítico-emancipadora: a materialidade da utopia. In: CURADO SILVA, K.A.P.C.; LIMONTA, S.V. (Orgs.). *Formação de professores na perspectiva crítica: resistência e utopia*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

_____. *Analysing discourse*. Textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FARIAS, I.M.S.de. O discurso curricular da proposta para a BNC da formação de professores da educação básica. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 155-168, jan./mai.2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

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

GARCIA, C.M.:A Formação de Professores: Novas Perspectivas, baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

HYPÓLITO, A.M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, I.P.A e CUNHA, M.I.da. (Orgs.) *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1999.

INFOPÉDIA. Docência. In: *Dicionário infopédia da Língua Portuguesa* [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2018. [consult. 2018-07-25 13:40:36]. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/docencia>. Acesso em: 25 jul. 18.

JÁEN, M.J. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, nº 4, p. 74-90, 1991.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MEC/CAPES, 2018. *Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018*. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF. 2018.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, 1991.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional, 1992.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, A. *Filosofia da práxis*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez & Associados, 1991.

_____. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. In: *Póiesis Pedagógica* – V. 9, N. 1 jan/jun. 2011, pp. 07-19.

SCHÜTZ, A. *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu, 1974.

SILVA, K.A.C.P.C.da; CRUZ, S.P.S. Formação e atuação de professores: perspectivas e trajetórias de pesquisas. In: SILVA, K.A.C.P.C.da; CRUZ, S.P.S; CASSETARI, N.; ROCHA, D.R. *Formação de professores: concepções e políticas*. Jundiaí, SP: Paco, 2017.

SILVA, K.A.C.P.C.da. *Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, J.B. *Ideologia e cultura moderna*. Petrópolis: Vozes, 1995.

VEIGA, I.P.A. *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA, I.P.A; AMARAL, A.L. (orgs.). Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social? In: *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

_____. *A aventura de formar professores*. Campinas, SP: Papirus, 2009.

_____. Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I.P.A.; AMARAL, A.L. (orgs.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

ZABALZA, M. A.; CERDEIRIÑA, M.A.Z. Formação e docência na educação básica e superior: novos tempos, novos rumos. In: VEIGA, I.P.A; VIANA, C.M.A.Q.; SILVA, E.F; MACHADO, L.C. (orgs.). *Docência, currículo e avaliação: territórios referenciais para a formação docente*. Curitiba: CRV, 2017.

Recebido em agosto de 2019.

Aprovado em novembro de 2019.

Estado, Políticas Públicas e Formação Docente no Brasil: direcionamentos a partir do início do século XXI

*Adão Aparecido Molina*¹

*Adriana Aparecida Rodrigues*²

RESUMO

A educação e a formação docente precisam ser compreendidas a partir de uma vertente totalizante, estabelecendo-se uma relação com a economia e a política, cuja finalidade é perceber as contradições e as ideologias presentes nas políticas educacionais em geral. Partindo desse princípio, o objetivo deste estudo é apontar o papel do Estado nas políticas públicas para a educação no Brasil a partir do início do século XXI, enfatizando as políticas destinadas à formação docente. Para atender tal proposto, a pesquisa se pautou em um estudo bibliográfico, por meio de uma concepção teórica pautada no materialismo histórico e dialético. Os resultados mostraram que, as políticas públicas destinadas à formação docente no Brasil estão imbricadas com a forma de organização e de administração do governo federal, conseqüentemente com as determinações socioeconômicas e políticas que regem as ações governamentais do país.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. Estado. Políticas educacionais.

State, Public Policies and Teaching Training in Brazil: directions from the start of the XXI century

¹ Pós-Doutor em História e Doutor em Educação. Professor da Universidade Estadual do Paraná – Unespar – Campus de Paranavaí, Paraná, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-9633-4707>. adaoamolina@gmail.com.

² Mestre em Ensino. Universidade Estadual do Paraná – Unespar Campus de Paranavaí, Paraná, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-4694-4723>. drikarodrigues66@hotmail.com.

ABSTRACT

Education and teacher training must be understood from a totalizing perspective, establishing a relationship with economics and politics, whose purpose is to perceive the contradictions and ideologies present in educational policies in general. Based on this principle, the purpose of this study is to point out the role of the State in the public policies for education in Brazil from the beginning of the 21st century, emphasizing policies aimed at teacher education. To meet this proposal, the research was based on a bibliographical study, through a theoretical foundation based on historical and dialectical materialism. The results showed that the public policies aimed at teacher education in Brazil intertwine with the form of administration of the federal government, consequently the economic and political determinations that govern the governmental actions of the country.

KEYWORDS: Teacher Training. State. Educational Policies.

* * *

Introdução

Neste texto discutimos sobre políticas públicas apontando que, para compreender a educação e a formação de professores é imprescindível discutir a atual forma de organização socioeconômica e política da sociedade brasileira. Todavia, é necessário, também, retomar o processo de transformações sociais, pelo qual o Brasil passou a partir da década de 1990, quando realizou os reajustes cogentes na economia, impostos pela política mundial, para a inserção na nova ordem mundial do capital.

Nessa conjuntura, consideramos que para entendermos o papel do Estado na formulação e na promulgação das políticas públicas destinadas à educação no Brasil, como as relacionadas à formação de professores no início do século XXI, temos que realizar primeiro algumas definições sobre as concepções de Estado e de política pública e social, a fim de que possamos apreender os programas e as ações do Estado nacional, dentre eles os destinados ao seguimento educacional. Também é importante realizar uma

breve contextualização histórica sobre as reformas políticas ocorridas no final do século XX, pois os reflexos dessas reformas se perpetuam até os dias atuais.

A partir dessa afirmativa, neste estudo apresentamos o papel do Estado nas políticas públicas para a formação docente no Brasil, apontando, de forma sintetizada, uma contextualização histórica a respeito do direcionamento do Estado Nacional na formulação das políticas públicas destinadas à educação e à formação docente no início do século XXI.

O papel do Estado nas Políticas Públicas para a Educação no Brasil

Compreender o papel do Estado nas políticas públicas para a educação no Brasil não é algo fácil, uma vez que o conceito de Estado parte de duas grandes vertentes: a concepção de Estado liberal e a concepção marxista de Estado na sociedade capitalista. Na concepção liberal, o Estado é compreendido como uma entidade neutra em relação à organização da vida social. Dessa perspectiva liberal, o Estado é um instrumento que atende apenas aos interesses públicos essenciais. Todavia, sob a perspectiva Marxista, que é contrária à concepção liberal de Estado, nas palavras de Vieira e Albuquerque (2001), o Estado possui uma função que não é neutra, por se configurar como uma instância que atende aos interesses da classe dominante. Mormente, as ações tomadas pelo Estado atendem aos interesses do capitalismo, não se aplicando de forma igualitária e justa. É oportuno frisarmos que concordamos com essa definição, ao argumentarmos que os desafios presentes no sistema educacional são reflexos das ações direcionadas pelo Estado para a preservação dos interesses das classes dominantes e para a reprodução do capital.

Consoante a essas ideias, Hofling (2001) afirma que, para desvendar os desafios presentes nas ações tomadas pelo Estado, temos que diferenciar primeiramente o que é Estado e governo. Segundo essa autora, o Estado é um conjunto de instituições permanentes, como exército, órgãos legislativos, dentre outros, “[...] que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o

conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo [...] por um determinado período” (HOFLING, 2001, p. 31). Dessa forma, as políticas públicas são compreendidas como a ação do Estado. Conseqüentemente são o resultado da implementação e da manutenção do governo, sendo que, a tomada de decisões envolve diferentes agentes da sociedade e de outros organismos, bem como órgãos públicos. Fato esse que não permite que as políticas públicas sejam restringidas apenas a políticas estatais.

Sobre as políticas sociais, a autora ainda explica que elas surgiram no século XIX, a partir da instauração de movimentos sociais, marcados pelas primeiras revoluções industriais. Por se encontrarem associadas aos movimentos sociais, compreendermos que as políticas sociais visam a propiciar uma proteção social fomentada pelas determinações do Estado nacional. As políticas sociais podem ser compreendidas como ações que determinam “[...] o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (HOFLING, 2001, p. 31). Assim, apreendemos que as ações realizadas pelo Estado para a educação, podem ser descritas como uma política pública social, que segue sob a responsabilidade do Estado, mas, também, sob a injunção de outros organismos que interferem na esfera política e na vida social em geral.

Dentro da conjuntura capitalista, o Estado é um agente regulador, que se utiliza de políticas sociais para garantir a manutenção das relações capitalistas em sua totalidade. Nesse segmento, o Estado atual cuida “[...] não só de qualificar permanentemente a mão de obra para o mercado, como também, através de tal política e programas sociais, procuraria manter sob o controle parcelas da população não inseridas no processo produtivo” (HOFLING, 2001, p. 33), ou seja, utiliza-se da própria educação para manter o controle social. Assim, compreendemos que as políticas educacionais

podem ser definidas como instrumentos de controle social. Tendo em vista esse posicionamento, o encaminhamento da política educacional no país é determinado pelas necessidades da época em que essa política foi promulgada. Nessa ótica, a política educacional pode ser considerada uma estratégia estatal, cuja finalidade é atender as necessidades existentes na sociedade, o que, por consequência, acaba tornando-a uma política descompromissada com a formação integral e crítica dos educandos. Não obstante, a política educacional, voltada para a escola pública, serve de mecanismo controlador da sociedade, atendendo aos interesses estatais sob a ótica do capital.

Seguindo esse raciocínio, destacamos que as políticas públicas brasileiras, ao serem elaboradas, foram e são historicamente marcadas por contradições, haja vista que elas podem ser compreendidas como um instrumento de controle social ligado aos setores da produção. Essa afirmação foi constatada na investigação realizada por Oliveira e Duarte (2005) ao escreverem que, no Brasil as políticas sociais “[...] foram historicamente desenvolvidas em um contexto de muita contradição, marcado pela desigualdade no acesso e na extensão e pelo caráter fragmentário, setorial e emergencial na sua execução” (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 283).

Vale lembrar que, com o desenvolvimento do processo de industrialização, a partir de 1930, “[...] surgiu um conjunto de políticas regulamentadoras, jamais visto, porém tais políticas eram restritas a setores da classe trabalhadora urbana e industrial” (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 283), no qual os trabalhadores rurais brasileiros não possuíam os mesmos direitos adquiridos pelos trabalhadores urbanos. Em 1943, com a Consolidação das Leis do Trabalho, ocorreu uma regulamentação das relações de trabalho, proporcionando aos trabalhadores garantias no plano individual, como: direito a férias, horas-extras, entre outros. Mas foi com a Constituição Federal de 1988, que algumas políticas sociais passaram a abranger uma cobertura mais ampla, o que naquele momento representava

um grande avanço, em decorrência da proteção social vigente. Nesse sentido, as políticas sociais desse período são destinadas ao atendimento das necessidades básicas da população.

Oliveira e Duarte (2005) registram que,

A Carta Constitucional de 1988 consolida muitas das reivindicações presentes nas pautas dos movimentos que emergem com a derrocada do regime militar. Contudo, logo após ser promulgada, tal Carta passou a ser alvo de críticas do governo Sarney (1985-1989) e dos setores mais conservadores, sendo as conquistas sociais consideradas responsáveis pela ingovernabilidade do país. [...]. O Brasil entrou nos anos de 1990 vivenciando uma era de reformas que significavam um processo de desconstrução da agenda social da Constituição de 1988, buscava desvencilhar o Estado dos compromissos sociais ali firmados, bem como um engajamento do País à nova ordem capitalista mundial, tornando-o capaz de competir na lógica do mercado livre e adotando as políticas de corte neoliberal (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 281-282).

Nessa perspectiva, a sociedade brasileira estava fundamentada na exploração e nas injustiças sociais, características essas que repercutem até os dias atuais. Diante desse contexto era preciso que ocorresse uma regulamentação social. Mas, embora essa regulação social tivesse que acontecer, ela encontrava-se ligada à ampliação de políticas sociais de cobertura universal e na regulamentação do trabalho. Para as autoras, as conquistas ressaltadas na Constituição Federal de 1988 na realidade serviram para “acalmar” a massa populacional. Algumas dessas conquistas, “[...] foram paulatinamente sendo retiradas do plano das leis, por meio de instrumentos jurídicos que exigiram, em alguns casos, até mesmo reforma constitucional, sendo que em muitas matérias a lei sequer chegou a tornar-se fato” (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 285).

Discutindo sobre essa questão, Romero (2006) aponta que, no final do século XX no Brasil, “[...] as modificações no modo de produção social, fundado no metabolismo do capital, as quais decorreram da resposta do capitalismo mundial às crises de rentabilidade e valorização que tornaram mais evidentes a partir da década de 1970” (ROMERO, 2006, p. 63-64), marcaram esse período histórico e refletiram na estruturação das políticas no país. Crises essas que abrangeram não apenas o contexto econômico, mas político, social e cultural. Diante da instauração de várias crises de cunho econômico nos “[...] principais países capitalistas industrializados a partir dos anos 70 [...], a crise da dívida dos países do Terceiro Mundo nos anos 80 e a implosão dos regimes burocráticos do Leste Europeu no fim do decênio de 1980” (TOUSSAINT, 1996, p. 235), acarretaram na propagação da ideologia neoliberal, sobre o pensamento político e econômico propagado pelo mundo, o que acarretou, também, no surgimento de movimentos sociais por parte das massas populares. A partir desse contexto, os movimentos sociais instaurados no Brasil, iniciados no final do XX, constituíram mobilizações intensas que estruturaram a política pública educacional no país.

Não obstante, nessa perspectiva de adaptações e mudanças do capital, o homem torna-se refém, de forma ideológica, do sistema econômico e político no qual está inserido, adequando-se a esse sistema sem possibilidades de questionamentos. Nessa nova ordem, o homem é tratado como mercadoria; pois, de acordo com a forma de organização vigente na sociedade, ele contribui na aquisição do capital para as classes dominantes.

Diante do exposto, entendemos que visando à superação da crise mundial de ordem econômica³, instaurou-se no país uma nova configuração

³ “No século XIX o livre mercado era um mundo imposto pela dominação inglesa. Muitos dos países hoje desenvolvidos adotaram, para crescer, políticas opostas à pregação liberal. Estados Unidos, Alemanha e Japão, por exemplo, utilizaram amplamente a intervenção estatal, o protecionismo, o apoio do poder público para implantar e fortalecer a indústria, o comércio, os transportes, o sistema bancário. Período em que estadistas e pensadores louvavam a livre concorrência como o caminho para a prosperidade, o século XIX foi também coroado por severas crises de superprodução, pânico financeiro e pela disputa de grandes potências na corrida para dominar impérios neocoloniais. Suas primeiras décadas foram marcadas por guerras continentais e sucessivas revoluções. Esse clima fortaleceria o tema da “rebelião das massas”. Jornalistas, políticos, intelectuais, romancistas e cineastas alertavam para o perigo de um mundo que ficara permeável à presença da plebe na política. Para completar a conturbada cena, a monumental crise de 1929 daria ainda mais autoridade às saídas reguladoras que vinham sendo formuladas por liberais reformistas, adeptos da intervenção estatal, desde o início do século” (MORAES, 2001, p. 29).

e uma nova dinâmica para a produção e para a acumulação do capital. Esse período é concebido, portanto, como um estágio do desenvolvimento do capital, que é marcado pelo processo de dominação, fazendo prevalecer a divisão de classes sociais na sociedade capitalista e os interesses das classes mais abastadas sobre a classe trabalhadora. Em função disso, torna-se evidente a presença de novos desafios socioeconômicos e políticos, que contribuem para a estruturação e a adequação de uma nova ordem na sociedade globalizada, desafiando todos os setores da sociedade.

A globalização pode ser conceituada como um “[...] processo de objetivação do capital. A globalização, nesse particular, radicaliza uma das mais típicas características constitutivas do capitalismo: a internacionalização, ou seja, a abertura e a integração dos mercados nacionais” (NOGUEIRA, 1997, p. 13).

Nas palavras de Nogueira (1997, p. 13), a globalização possui um duplo sentido na estruturação do Estado Nacional, pois ao mesmo tempo em que se emerge como uma nova ordem mundial causa uma desordem e uma desorganização, já que para “[...] integrar-se ao mundo, acaba abrindo [...] as portas do país para o mundo, e conseqüentemente acaba invadido pelo mundo”. Esse segmento é decorrente das transições financeiras e comerciais, da instalação de empresas estrangeiras, de inúmeras incorporações e funções, que fazem com que o Estado perca a identidade nacional. Propaga-se de forma banalizadora e ilusória, como se já estivessem sido superados. Na verdade, isso não passa de uma estratégia, com o intuito de manter a hegemonia dominante.

Conforme os dados supracitados, podemos perceber as interferências da globalização e, especialmente, da invasão de produtos, ideias e de costumes que são importados juntos com a abertura e com uma possibilidade maior de intercâmbio entre as nações. Esses são os novos desafios enfrentados pelo estado Nacional, pago pelo preço da globalização. Ao adotar uma visão fomentada pela globalização, o Estado Nacional passa a não ter o domínio pleno de suas fronteiras e, como consequência, nem de suas ações,

muito menos autonomia na tomada de decisões. Nessa vertente, a globalização refere-se, às relações entre as nações, sem estar compromissada com os territórios, que condicionam o funcionamento das sociedades nacionais.

A propagação da globalização, afeta as relações socioeconômicas e políticas, tornando-se um fator negativo no desempenho do Estado. Passetti (1997) afirma que, a globalização é um reflexo do neoliberalismo, que projeta a ideia da “[...] inviabilidade do capitalismo sem intervenção estatal” (PASSETTI, 1997, p. 57). O neoliberalismo se apresentou no mundo social desde o início do século XX, em decorrência de uma crise intensa na acumulação capitalista. No Brasil a onda das políticas neoliberais se propagou no final da década de 1980, e deu início às privatizações, à “[...] supressão do controle que os governos exerciam sobre as aquisições de empresas nacionais por capitais estrangeiros” (TOUSSAINT 1996, p. 61), marcadas pela grandiosa e rápida progressão de investimentos financeiros estrangeiros.

A ideologia neoliberal defende que o crescimento econômico e o desenvolvimento social do país devem ocorrer por meio de uma intervenção mínima do Estado na economia. Conseqüentemente, pouco a pouco, o neoliberalismo foi se apresentando como uma ideológica restauração na economia e na política mundial, a partir das ideias e das políticas que foram sendo propagadas pelos países dominantes no âmbito do capitalismo. O fato é que as mudanças anunciadas pelo neoliberalismo, não se configuraram de forma tão radical, a não ser pelo fim do socialismo. Firmando-se, segundo Passetti (1997), em um arranjo planetário e não em uma restauração econômica.

Como podemos constatar, a ideologia neoliberal acaba transferindo muitas regulamentações que devem ser produzidas pelos Estados, como por exemplo: regras, normas e leis, para organizações multilaterais, que procuram atender aos seus interesses socioeconômicos e políticos. Essas organizações distribuem as diretrizes políticas aos demais países

capitalistas como meio de solução para os problemas econômicos e sociais. Nessa vertente, a economia neoliberal só beneficia as grandes potências e as empresas multinacionais. Haja vista que, os resultados das políticas neoliberais afetam negativamente os países pobres ou em desenvolvimento, uma vez que esses países possuem uma dependência financeira do capital internacional.

As inspirações neoliberais e as estratégias governamentais resultam em políticas compensatórias, marcadas pelo desenvolvimento de programas focalizados, “[...] voltados àqueles que, em função de sua ‘capacidade e escolhas individuais’, não usufruem do progresso social. Tais ações não têm poder – e frequentemente, não se propõem a – alterar as relações estabelecidas na sociedade” (HOFLING, 2001, p. 39).

A respeito da situação do Brasil sob a perspectiva neoliberal, no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), Oliveira, Moura e Silva (2010, p. 399-400) afirmam que,

O então, jovem e carismático candidato alia-se a grupos de diferentes setores da sociedade, prometendo modernizar a economia, promovendo políticas de cunho neoliberal com a abertura para que empresas estrangeiras pudessem participar da economia nacional. A presidência terminou em impeachment do presidente supersônico. Foi então que o vice-presidente Itamar Franco assume para evitar uma crise maior ainda. [...]; em pouco tempo de mandato, Franco continuou com o regime de privatizações de Collor. [...]. Foi então que Fernando Henrique Cardoso tornou-se a unidade das elites para que o Brasil saísse da crise.

Como consequência dessa situação, tivemos no Brasil a instauração de crises econômicas e políticas, que afetaram principalmente a classe popular. Os interesses reguladores do mercado econômico na adoção de políticas neoliberais, por sua vez, acarretaram em ações governamentais, que direcionavam gradualmente para o afundamento do país em uma

acentuada crise econômica. É importante frisar que, a crise econômica que se configurava no território brasileiro, naquele período, foi consequência das mudanças estruturais do capitalismo em âmbito mundial, a partir das quais houve uma difusão dos problemas econômicos que se estenderam ao longo dos anos, em território nacional. Contudo, esse cenário não se restringiu apenas ao Brasil, mas aos demais países da América Latina, que se apoiaram na ideologia neoliberal para restaurar suas economias.

Diante dessas ações de cunho econômico e político, o governo de Fernando Henrique Cardoso, que foi eleito em 1994, propôs em sua campanha eleitoral promessas destinadas à área social. Entretanto, esse governo reduziu a inflação, como forma de ponderar a desigualdade social existente no Brasil, mas cumpriu o prometido em campanha eleitoral, já que a meta era estabilizar a moeda e não realizar uma reforma de cunho social. Nesse processo em particular, “[...] as políticas sociais não fizeram senão sofrer sucessivos cortes, cada novo ajuste anunciado incluindo uma nova redução de recursos” (LESBAUPIN, 1999, p. 08), com o intuito de minimizar o déficit público. Em decorrência da adoção pela política neoliberal e pela relação subordinada a uma economia globalizada, o governo de Fernando Henrique Cardoso desenvolveu sua política econômica nos ditames do capital mundial.

A respeito da política social adotada por Fernando Henrique Cardoso, destacamos que ela pode ser considerada um desastre para a massa trabalhadora do Brasil, justamente por não assegurar os direitos sociais a toda população, mas por atender aos interesses da grande burguesia. A adoção dessa forma de governo levou a uma “sabotagem” das políticas sociais, referentes à educação, saúde, trabalho, assistência e previdência social, destinadas principalmente à massa dos trabalhadores. Essa sabotagem se valeu em cortes financeiros e “[...] *manipulação de receitas*, desviadas de seus fins precípuos para outras finalidades” (NETTO, 1999, p. 84, grifos do autor).

No de Fernando Henrique Cardoso a privatização se estabeleceu no panorama brasileiro, como política estatal. “Na área social, a privatização, complementada por políticas de descentralização, fragmentação e focalização [...], constituiu-se em importante instrumento viabilizador das estratégias governamentais de coesão social” (NEVES, 2005, p. 92). O fato é que a adoção de condutas que direcionaram para a privatização, seguida de intervenções internacionais, contribuíram para a “desresponsabilização” do Estado na prestação de ações sociais, não atingindo as verdadeiras necessidades das camadas populares.

Presenciamos um paradoxo no cenário brasileiro, pois “[...] com a Constituição de 1988 houve a extensão dos direitos sociais, notadamente nas áreas da educação, saúde e seguridade social [...]. Por outro lado, com o acirramento da crise econômica e com o desmonte da estrutura de governo” (JACOBI, 1996, p. 45), se acentuou a vulnerabilidade social. Esse fato se evidencia com os altos índices de pobreza da população brasileira, pois “[...] o Brasil chegou à segunda metade da década de 90 com aproximadamente um terço de sua população em estado de pobreza e com uma completa indefinição quanto ao alcance das políticas sociais” (JACOBI, 1996, p. 45).

No governo de Luis Inácio Lula da Silva, como presidente do Brasil, ocorreu um aprofundamento do modelo democrático desenvolvido no governo FHC. No governo de Lula foi mantida “[...] a mesma política econômica monetarista de seu antecessor, e no plano político, vem tentando consolidar a formação do novo homem coletivo indispensável ao projeto de sociabilidade neoliberal [...]” (NEVES, 2005, p. 95). O discurso de Lula se configurou de forma oposta a sua forma de governo. Por pertencer a um partido político oposto ao de FHC, esperava-se uma modificação radical em sua forma de administrar o Brasil. Entretanto, deu continuidade às reformas estruturais do governo anterior. A esse respeito, Magalhães (2010) afirma que,

Contrariando as expectativas otimistas da época, o primeiro mandato do Presidente Lula não rompeu com o neoliberalismo, repetindo fielmente as linhas básicas de política econômica do seu

antecessor, com iguais resultados em termos de baixo incremento do PIB. [...]. A preocupação com a retomada do desenvolvimento limitou-se aos repetidos anúncios do Presidente da próxima volta ao ‘espetáculo do desenvolvimento’ (MAGALHÃES, 2010, p. 21).

O segundo mandato de Lula da Silva foi mais incrementado, com o emprego do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), por meio de investimentos na infraestrutura do país. Em um aspecto geral, seguindo a visão neoliberal, seja no governo do Presidente Lula da Silva ou de seus antecessores a partir da década de 1980, ambos apresentaram um governo insatisfatório. “Apesar de certa elevação da taxa de incremento do PIB nos últimos anos do segundo mandato, ele esteve longe de relançar o Brasil na trilha do crescimento acelerado que o país registrara em longos períodos do passado” (MAGALHÃES, 2010, p. 28). Todavia, “[...] o desempenho da economia brasileira, durante o período de Lula como Presidente do Brasil, evidencia resultados gerais melhores do que o do período de FHC – muito especialmente quando se considera o seu segundo mandato” (FILGUEIRAS et al., 2010, p. 35).

Em relação aos aspectos sociais no governo do Presidente Lula da Silva, eles não podem ser igualados aos aspectos econômicos, pois esse presidente assegurou avanços significativos na área social, principalmente com a consolidação do programa Bolsa-Família. É importante esclarecer que, esse programa foi iniciado no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, mas foi solidificado no governo do Presidente Lula da Silva. Concatenado a esse posicionamento, Sader (2013a) expõe que o governo da Presidenta Dilma Rouseff segue o mesmo perfil do traçado por Lula da Silva, sendo que ambos sofreram no desenvolvimento de seu governo as ações políticas e econômicas herdadas do governo anterior. Segundo o mesmo autor,

A década que teve fim em 2002 combinou várias formas de retrocesso. Entre elas, a prioridade do ajuste fiscal, as correspondentes quebras da economia e as cartas de intenção do

FMI, que desembocaram na profunda e prolongada recessão que o governo Lula herdou. Na estrutura social, o desemprego, a precarização das relações de trabalho, a exclusão social e o aumento da desigualdade deram a Tônica. Já a política foi reduzida a complemento da ditadura da economia, assim como o Estado foi reduzido a Estado mínimo, com a centralidade do mercado. No plano internacional, viu-se a subordinação absoluta aos desígnios da política externa dos Estados Unidos. (SADER, 2013a, p. 07).

Tomando por base o supracitado, compreendemos que, a partir do governo de Lula da Silva, seguido de Dilma Rouseff, foram desenvolvidas ações diferenciadas do governo antecessor. Mas, essas ações aprovadas nos últimos anos, na realidade, não ultrapassaram os caminhos trilhados no governo de FHC, apenas dificultaram a propagação de alguns atos, como a violação de direitos sociais. Destacam-se os programas e ações de cunho social, assegurados a partir do governo Lula da Silva, como os referentes à garantia de renda, bens e serviços, assim como a regulação do salário mínimo. Não obstante, as políticas sociais desenvolvidas a partir do governo de Lula apresentaram uma conformação desenvolvimentista atrelada ao combate da pobreza.

Nas palavras de Sader (2013b), tanto o governo de Lula da Silva, como de Dilma Rouseff podem ser considerados como pós-neoliberais, justamente pela ruptura de elementos centrais do modelo neoliberal. Conforme o autor, esses governos apresentam características que possibilitam associá-los às categorias, como:

a) priorizam as políticas sociais e não o ajuste fiscal; b) priorizam os processos de integração regional e os intercâmbios Sul-Sul e não os tratados de livre comércio com os Estados Unidos; c) priorizam o papel do Estado como indutor do desenvolvimento econômico e da distribuição de renda, em vez de priorizar a centralidade do mercado e o Estado mínimo (SADER, 2013b, p. 138).

No pensamento de Alves (2014), os governos de Lula da Silva e de Dilma Rouseff assumem uma postura neodesenvolvimentista, já que desde a década de 2000 temos a propagação de um novo padrão de desenvolvimento do capitalismo, o neodesenvolvimentismo. Esse autor compreende o neodesenvolvimentismo “[...] como sendo um novo padrão de desenvolvimento do capitalismo brasileiro alternativo à ortodoxia neoliberal que se constitui na década de 2000 no bojo da temporalidade histórica do capitalismo global” (ALVES, 2014, p. 51). Mas o neodesenvolvimentismo não é neoliberalismo, por se configurar como um projeto alternativo. Ainda sobre essa questão, Alves (2014) escreve que:

[...] o neodesenvolvimentismo no Brasil *não* é neoliberalismo, mas sim, outro padrão de desenvolvimento capitalista alternativo à ortodoxia neoliberal da década de 1990. Apesar de ter nascido da crise do modelo neoliberal no começo da década de 2000, o neodesenvolvimentismo está inserido na temporalidade histórica do capitalismo neoliberal ou bloco histórico do capitalismo flexível predominantemente financeirizado. Apesar de apresentar-se como alternativa à ortodoxia neoliberal da década de 1990, o neodesenvolvimentismo no Brasil não rompeu com a nova forma de Estado político do capital (Estado neoliberal). Pelo contrário, ele preservou o Estado neoliberal (ALVES, 2014, p. 167).

Esse delineamento aponta que o neoliberalismo foi adotado no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e o neodesenvolvimentismo no governo do Presidente Lula da Silva e da Presidenta Dilma Rouseff, sendo que ambos “[...], se inserem no mesmo bloco histórico: o bloco histórico do capitalismo flexível ou capitalismo neoliberal sob dominância do capital financeiro” (ALVES, 2014, p. 11). Seguindo os princípios neoliberais, o “[...] governo Fernando Henrique Cardoso se orientou pelo trinômio: abertura econômica, privatizações e desregulamentação do Estado. [...], o Estado deixou de ser o principal indutor da economia e delegou esse papel para o mercado” (ALVES, 2014, p.

130). Já o governo de Lula da Silva, seguiu os pilares neoliberais, mas vinculado ao mercado mundial hegemônico do neoliberalismo.

A partir dessa acepção, compreendemos que ocorreu uma readequação dos padrões referentes ao desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Nesse aspecto, o neodesenvolvimentismo ocasionou um novo cenário no mundo do trabalho, marcado pela presença de novas relações flexíveis de trabalho, já que o intuito do neodesenvolvimentismo não é eliminar o capitalismo. Ao aderir essa conduta justifica-se a propagação no país de iniciativas que buscam superar a miséria existente no Brasil, essas iniciativas devem estabelecer condições necessárias para que o indivíduo não viva em condições de miséria. É bom frisarmos que esse segmento não passa de uma estratégia que visa apenas à acumulação de riquezas, já que a miséria gera despesas e não lucro. Nesse processo em particular, temos a multiplicação de programas que visam à sociabilidade e são propostos por organizações internacionais, como a Unesco e o Banco Mundial, no intuito de subjetivamente promover os interesses e as finalidades da classe dominante.

Vale lembrar que, os programas de responsabilidade social têm “[...] o intuito de obter o consenso passivo de um contingente amplo da população ao projeto de sociabilidade burguesa e conformar mais diretamente segmentos maciços do proletariado urbano” (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 37), as práticas, ideais e ideias da dominação burguesa. Como consequência, ocorre a humanização das relações sociais de apropriação, exploração e dominação na camada popular, por intermédio do trabalho e do capital. Nesse contexto de implantação de programas sociais, temos a reprodução de programas que seguem a orientação e os princípios de organizações internacionais, ligadas à ONU. A partir dessa compreensão, verificamos que a adoção de programas sociais a partir de 1990 no Brasil, está associada aos encaminhamentos internacionais, como uma estratégia para reestruturar o país. Delegam às políticas de cunhos sociais as determinações de modificarem os comportamentos humanos, em prol de assegurar o desenvolvimento econômico e a estabilidade social.

A partir do exposto, torna-se evidente que o que ocorreu foi a implementação de um novo modelo de regulação social e não, como supostamente proposto, um investimento destinado à alteração da proteção social. A política social passou a se submeter gradualmente à política econômica, deixando uma grande camada da população sem cobertura social. Dessa maneira, podemos observar o redirecionamento do Estado em favor das políticas que foram ideologicamente disseminadas na sociedade. São essas as questões que nos ajudarão a evidenciar como foram encaminhadas as políticas para a formação docente no Brasil, a partir do final do século XX, que se propagam até os dias atuais.

Educação e Formação docente no contexto socioeconômico e político brasileiro

Analisando o sistema educacional, com relação ao exposto ao longo do estudo, evidenciamos que as tomadas de decisões nesse segmento social são decorrentes, especialmente, das ações do Estado, voltadas para as organizações nacionais e internacionais. Tais afirmações encontram respaldo nos escritos de Moraes (2009), ao registrar que as transformações no sistema educacional estão relacionadas com as modificações ocorridas no capitalismo e nas políticas públicas. Como resultado, as políticas sociais adotadas pelo Estado nacional são oriundas do desenvolvimento do capitalismo em um determinado período histórico. Nesse contexto, o sistema educacional brasileiro passou por modificações, adequando-se às intencionalidades neoliberais. A educação, na perspectiva neoliberal, passou a ser visualizada como um elemento provedor de superação da crise econômica que se instaurava pelo país, bem como em outros países considerados em desenvolvimento, como os pertencentes à América Latina e ao Caribe.

A partir da década de 1990 ocorreu uma reestruturação na organização educacional no Brasil. Nesse período, as reformas e a

elaboração de programas educacionais estavam pautadas nos novos modelos de produção, que são marcados pela apropriação de condutas que valorizam a autonomia, a polivalência e a flexibilidade. Dessa forma, a reforma educacional ocorrida a partir desse período pode ser descrita como uma estratégia de adaptação, visando a adequar o homem às exigências do modelo capitalista em curso. Por conseguinte, o sistema educacional passou a apresentar determinações que visassem à formação desse novo modelo de homem, demonstrando que esse ajustamento foi pensado e delineado, em especial, pela interferência das organizações internacionais.

Nesse período, ocorreu a utilização da aparelhagem escolar, bem como dos instrumentos educacionais do cotidiano social como forma de intervenção do Estado no desenvolvimento do panorama educacional brasileiro. Essa intervenção “rápida” está relacionada ao enfoque de formar um indivíduo que atenda ao novo padrão social, o que, por consequência, exigiu modificações no sistema educacional brasileiro. Sobre essa questão, Neves (1999) aponta que,

A educação escolar no Brasil, no Governo FHC, consolida a tendência já evidenciada nos governos Collor e Itamar Franco de responder aos imperativos da associação submissa do país ao processo de globalização neoliberal em curso no mundo capitalista, ou seja, o sistema educacional como um todo redefine-se para formar um novo *trabalhador* e um novo *homem* que contribua para a superação da atual crise internacional capitalista. A educação brasileira, portanto, se direciona organicamente para efetivar a *subordinação* da escola aos interesses empresariais na ‘pós-modernidade’ (NEVES, 1999, p. 134, grifos do autor).

Já no segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, mantiveram-se as ações destinadas ao Ensino Fundamental, no qual se destacou nesse período a ampliação “[...] em Programas Municipais de Garantia de Renda Mínima, com a criação do Bolsa-Escola para parcela do alunado do Ensino Fundamental, em 2001” (OLIVEIRA; FERREIRA, 2008,

p. 38). Essas reformas foram seguidas também no governo do Presidente Lula da Silva. Com a eleição de Lula da Silva almejava-se que ocorreriam modificações mais efetivas e/ou significativas no processo educacional. As ações políticas destinadas à educação brasileira, foram prioritárias nesse governo, em programas como: Brasil Alfabetizado e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

Neves (2005) justifica que, no caso do programa Brasil Alfabetizado, ocorreu um aumento na bolsa financiada pelo Estado, mas os frequentadores do programa são candidatos a se tornarem analfabetos funcionais. Em relação ao FUNDEB, ela explica que o programa não melhorou de fato a qualidade da educação fundamental e no que diz respeito à reforma da educação superior, ela está relacionada com as diretrizes preconizadas por organizações internacionais, reforçando, ainda mais, a precarização da relação trabalho e ensino, além de propiciar uma conformação cívica. Na interpretação de Leher (2010), “Analisar a política educacional de um determinado governo é uma tarefa complexa. As tentações provocadas por cantos de sereia e pelas paixões são poderosas” (LEHER, 2010, p. 370). Mas diante das modificações na forma de governo, apontamos que o Governo de Lula e de Dilma seguiram as primícias sancionadas no governo anterior, ou seja, não ocorreu um rompimento definitivo com a forma administrativa que estava em curso.

A partir desses levantamentos enfatizamos que, as políticas públicas aprovadas no Brasil a partir do final do século XX, não atendem à realidade do país, mas atendem às determinações internacionais, que por sua vez, acatam os interesses do capital. Destacamos que, as modificações que ocorreram nesse período surgiram diante da pretensão que o Brasil possuía em integrar-se ao mundo globalizado, justamente por fazer parte dos países em desenvolvimento e com problemas de ordem social, econômica e política. Como consequência dessa interação globalizadora, no Brasil foram elaborados e desenvolvidos projetos para solucionar problemas relacionados às questões educacionais, como o analfabetismo e, também, foram firmados

acordos para melhorar a educação básica, com a qual a formação de professores está relacionada, justamente pelo fato de que o ensino nas escolas de educação básica prescinde de uma formação docente de qualidade nas universidades, que preparam e capacitam os futuros professores para o exercício da difícil tarefa de ensinar, transmitindo o conhecimento científico aos educandos.

Com a aprovação de legislações que orientam a educação, a partir do final do século XX, relacionadas à política internacional, a formação do professor nesse período apoia-se na vertente de qualificação para o mercado de trabalho. Os professores precisam de qualificação para atender às necessidades sociais que estão postas nas relações de produção e de reprodução da vida material humana. A posição adotada pelos representantes governamentais do Brasil, a partir de 1990, se configurou com as orientações das políticas internacionais, mesmo tendo ocorrido grandes avanços no contexto educacional, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que definiu diretrizes legais para o contexto educacional e com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9.394 de 1996. Sobre esse assunto, Gomide (2010) salienta que, no caso da Constituição Federal de 1988, a obrigatoriedade da educação limita-se ao ensino fundamental, seguindo as orientações internacionais. A LDB n.º 9.394 de 1996, com as ações descentralizadoras, responsabilizaram o município em proporcionar a educação infantil e o ensino fundamental séries iniciais e os estados em assegurar o ensino fundamental séries finais e a ofertar o ensino médio.

A instauração de modificações no sistema educacional teve como consequência a necessidade de mudanças nas políticas destinadas à formação de professores. Dentre as alterações ocorridas temos como propostas: modificações no currículo de formação docente; utilização de tecnologias e flexibilidade na metodologia; incentivos destinados à privatização da formação, bem como o segmento dos interesses presentes no “[...] mercado da educação, a diminuição do tempo e da qualidade epistemológica dos

conteúdos, em prejuízo à formação de educadores que têm a docência como base e é desenvolvida de modo articulado à base comum nacional” (GOMIDE, 2010, p. 114). Nesse sentido, as alterações destinadas à formação de professores ocorreram a fim de adequá-los à nova demanda do profissional exigida pelo mercado de trabalho.

É relevante registrar que, a LDB de 1996 assegura o proposto na Constituição Federal de 1988, no artigo 205, no que se refere ao preparo do indivíduo, por meio da educação, a uma qualificação para o trabalho. De fato, temos atualmente no Brasil a expansão de cursos técnicos, cujo intuito é formar mão de obra para o mercado de trabalho. Com a mudança na reformulação do sistema educacional, a educação escolar assumiu uma postura de preparar o indivíduo para atender às demandas do mercado de trabalho. Todavia, não podemos generalizar, já que a educação pode ser utilizada como um instrumento de compreensão do funcionamento da sociedade, desde que seja transmitida a partir de uma visão crítica e reflexiva.

Contudo, a mudança nas políticas destinadas a professores não se restringem apenas a esse profissional, mas deve acontecer em conformidade com as transformações nas demais políticas referentes à escola, ao currículo, à gestão e à administração escolar. Seguindo essa lógica, o educador se tornou flexível, correspondendo às exigências do mercado de trabalho. Nessa perspectiva, não são levados em consideração os desafios preconizados pela falta de consonância da gestão e de sua proposta pedagógica, o que implicará em “[...] aceitar as críticas que têm sido orquestradas pelo neoliberalismo, que são ‘acadêmicas’ significando rígidas sem ser rigorosas, pouco ágeis para atender às novas demandas, tradicionais e pouco competentes” (KUENZER, 1998, p. 09).

É importante esclarecer que, a formação de professores segue as determinações legais fomentadas pelo país. Ao delegarem-se aos professores os desafios para a constituição de uma educação básica de qualidade, tem-se por consequência, uma relação que se configura de forma contraditória; pois

se os ensinamentos dos professores não são de qualidade para propiciar uma qualidade efetiva na educação, porque não promulgar políticas que visem à qualidade também na formação docente. A resposta é muito clara, o intuito não é obter qualidade, mas manter uma quantidade de alunos nos estabelecimentos escolares, para atender às necessidades sociais.

Nesse processo em particular, Saviani (2011) argumenta que, o problema se coaduna com a historicidade da formação docente, marcada pela presença ou não de procedimentos pedagógico-didáticos, que se modificaram diante das transformações socioeconômicas, políticas e culturais do país. Desde as reformas instauradas no país no final do século XX aos dias atuais, temos a permanência de políticas formativas marcadas pela precariedade “[...] cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (SAVIANI, 2011, p. 10).

Tal problemática está associada ao fato de que a formação docente está voltada para os interesses sociais da classe dominante. A formação de professores presa aos interesses e às intencionalidades sociais dos trabalhadores não pode ser embasada apenas em uma formação técnica, marcada pelo desenvolvimento de competências práticas, mas deve decorrer de uma ampliação científica dessa formação. Essa ampliação na formação docente deve ser promovida, a fim de que os professores possam realizar as novas tarefas e superar os desafios relacionados, em especial com a atualização constante.

Nas palavras de Kuenzer (1999), “[...] as demandas de formação de professores respondem às configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais” (KUENZER, 1999, p. 166), sendo que as políticas destinadas ao sistema educacional são marcadas pelos interesses e finalidades contraditórias que emergem no encadeamento de forças na busca pelo poder. Nesse cenário, não basta para o professor ser detentor de conteúdos específicos de sua área de atuação, sendo que o

mesmo deve se capacitado para “[...] conhecer os modos como se dá a aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento humano, as formas de organizar o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos próprios a cada conteúdo” (KUENZER, 1999, p. 172).

Lembramos que, segundo as diretrizes atuais, a formação de professores, em especial no ensino superior, nos cursos de licenciaturas é destinada à formação docente para a educação básica. Nessa perspectiva, “[...] no Brasil, quando se trata de formação de professores, na maioria das vezes faz-se referência aos níveis de ensino da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e médio, excluindo o ensino superior” (BATISTA, 2011, p. 02). Essa indefinição é resultado da falta de uma formação suficiente e adequada que fundamente o desenvolvimento do trabalho cotidiano do professor no ensino superior. Tendo em vista essas afirmações, torna-se evidente a necessidade do desenvolvimento de uma política destinada à formação de professores, que valorize esse profissional, articulando sua formação inicial, continuada e as condições de trabalho, de forma qualitativa. A adoção de uma política que abranja esses segmentos e orientações implica em modificações no sistema educacional como um todo. Fato esse que, atualmente é considerado utópico, diante da conjuntura e dos interesses que existem por trás das promulgações legais, sobretudo no campo educacional.

Conclusão

Diante do exposto ao longo do estudo, que discutiu o papel do Estado na promulgação de políticas educacionais e, em especial, as destinadas à formação de professores no Brasil no início do século XXI, evidencia-se que a formação docente está relacionada com as condições que estão postas no contexto socioeconômico, e interligadas às necessidades e aos interesses do capital no período estudado. Conseqüentemente, a prática cotidiana do

professor, nos estabelecimentos de ensino, reflete a conjuntura social na qual esse profissional se insere.

Observamos que o Estado se utiliza da promulgação de políticas públicas de cunho social para naturalizar suas ações perante a massa popular. O fato é o exposto na legislação não atende à realidade do país, justamente porque as ações tomadas pelo Estado estão associadas aos interesses e às determinações das organizações internacionais. Vale destacar que, a redefinição do papel do Estado, que ocorreu no final do século XX no Brasil, afetou a política educacional no período posterior. As reformas necessárias, disseminadas pelo neoliberalismo, pregavam que o Estado precisava de mudanças por se encontrar em crise, mas, no entanto, a crise que se instaurava era no sistema capitalista. Nessa direção, o que prevaleceu foram as reformas econômicas e políticas para manter os interesses capitalistas sobre o sistema educacional.

A partir das mudanças ocorridas no papel do Estado, diante do contexto neoliberal, as instituições de ensino passaram a ser consideradas improdutivas, segundo a lógica de mercado, necessitando, portanto, de intervenções. Ainda, sobre essa questão, é possível perceber que a partir dos anos 1990 foram desenvolvidas algumas iniciativas com a finalidade de reformar o sistema educacional público. Mas, na realidade essas ações objetivavam atender à demanda existente no mercado de trabalho.

Todavia, as modificações não se restringiram exclusivamente aos conteúdos a serem ensinados, mas, também, às políticas que orientam o sistema educacional, como as ligadas às formas de gestão, de controle e de financiamento da educação. Por conseguinte, foi e é delegada à educação uma mobilidade social, na qual ela é considerada a solução dos problemas do país, em especial os de ordem econômica. Na realidade, o sistema capitalista faz uso de um aparato ideológico bem eficaz, a partir do qual desenvolve no imaginário da classe dominada a ideia de que todos obterão os mesmos privilégios da classe dominante. Dessa forma, a intervenção internacional, juntamente com as ações do governo nacional, é ideologicamente disfarçada

e, na verdade, mascara a essência das questões sociais, aumentando as desigualdades sociais.

Consideramos que, as amarras sociais estão presentes nos discursos divulgados na sociedade, visando a solucionar as problemáticas em torno do sistema educacional e da formação de professores. Nesse sentido, as modificações que visem a qualificar a formação docente devem partir de mudanças que atinjam a formação e o desenvolvimento do trabalho cotidiano do professor. Contudo, as modificações no processo formativo docente são um desafio a ser superado, justamente por essas transformações se firmarem inicialmente no processo de trabalho e não propriamente no sistema educacional. Todavia, os desafios encontrados para a efetivação de uma formação docente de qualidade estão relacionados ao contexto social no momento da elaboração e da aprovação dos documentos legais, que são decorrentes das reformas econômicas e políticas nos anos 1990 e das pressões e recomendações das organizações internacionais. Não obstante, falar em política educacional para a formação de professores, a partir do início do século XXI, isto é, a partir do ano 2000, é falar em desafios, em contradições de caminhos ou de orientações que atendam às necessidades reais e que possam ser seguidas nas instituições que promovem a formação desses profissionais para o ensino na educação básica.

Referências

ALVES, Giovanni. *Trabalho e neodesenvolvimentismo: choque de capitalismo e nova degradação do trabalho no Brasil*. Bauru: Canal 6, 2014.

BATISTA, Elaine Regina Martins. Políticas de formação para o professor do ensino superior. In: Reunião Anual da ANPED, 34, 2011. Natal, RN. *Anais...* Disponível em: <http://www.anped.org.br/simposio2011/PDFs/trabalhoscompletos/comunicacaoe_srelatos/0160.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2014.

FILGUEIRAS, Luiz et al. Modelo liberal-periférico e bloco de poder: política e dinâmica macroeconômica nos governos Lula. In: MAGALHÃES, João Paulo de Almeida et al (Org.). *Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 35-69.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. Políticas da UNESCO para formação de professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. *Caderno de Pesquisa: pensamento educacional*, Curitiba, v. 05, n. 11, p. 107-126, set./dez., 2010. Disponível em:

<http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/pdfs/cad_pesq11/7_politicas_da_unesco_c p11.pdf>. Acesso em: 22 set. 2014.

HOFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cad. CEDES*, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>>. Acesso em: 30 jan. 2014.

JACOBI, Pedro. Transformações do estado contemporâneo e educação. In: BRUNO, Lúcia (Org.). *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Atlas, 1996. p. 41-56.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2014.

LEHER, Roberto. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: MAGALHÃES, João Paulo de Almeida et al (Org.). *Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 369-412.

LESBAUPIN, Ivo. Apresentação: o desmonte de um país. In: LESBAUPIN, Ivo (Org.). *O desmonte da nação: balanço do governo FHC*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 07-13.

MAGALHÃES, João Paulo de Almeida. Estratégias e modelos de desenvolvimento. In: MAGALHÃES, João Paulo de Almeida et al. (Org.). *Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 19-34.

MORAES, Reginaldo. *Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?* São Paulo: SENAC, 2001.

MORAES, Salete Campos. (Re) Discutindo a ação do estado na formulação e implementação das políticas educacionais. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 03, p. 159-154, maio/ago. 2009. Disponível em: <revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/.../4011>. Acesso em 30 jan. 2014.

NETTO, José Paulo. FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras. In: LESBAUPIN, Ivo (Org.). *O desmonte da nação: balanço do governo FHC*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 75-89.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Educação: um caminhar para o mesmo lugar. In: LESBAUPIN, Ivo (Org.). *O desmonte da nação: balanço do governo FHC*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 133-152.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: _____ (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-125.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. p.19-39.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. A dimensão política da descentralização participativa. *São Paulo em Perspectiva*, v. 11, n. 03, p. 08-19, São Paulo, 1997.

OLIVEIRA, Caroline Mari; MOURA, Kethlen Leite; SILVA, Irizelda Martins de Souza e. Relatório Delors e Relatório Cuéllar: desmitificando a diversidade cultural e a educação na política educacional brasileira a partir da década de 1990. *Visão Global*, Joaçaba, v. 13, n. 02, jun./dez., p. 397-418, 2010. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/967>>. Acesso em: 30 jan. 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. *Perspectiva*, Florianópolis, RJ, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 16 set. 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; FERREIRA, Elisa Bartolozzi. Políticas sociais e democratização da educação: novas fronteiras entre público e privado. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves (Org.). *Políticas públicas e educação: debates contemporâneos*. Maringá: EDUEM, 2008. p. 23-46.

PASSETTI, Edson. *Governamentalização do estado e democracia midiática*. São Paulo: 1997. p. 55-64.

ROMERO, Ana Paula Hamerski. *Análise da política pública brasileira para a educação especial na década de 1990: configuração do atendimento e atuação do terceiro setor*. 2006. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

SADER, Emir. Apresentação. In: SADER, Emir (Org.). *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013a. p. 07-08.

_____. A construção da hegemonia pós-neoliberal. In: SADER, Emir (Org.). *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013b. p. 135-143.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: Dilemas e perspectivas. *Revista Pedagógica*, v. 09 n. 01, jan./jun. 2011. Disponível em: <www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/15667/9592>. Acesso em: 10 jun. 2013.

TOUSSAINT, Eric. *A bolsa ou a vida: a dívida externa do terceiro mundo: as finanças contra os povos*. Brasília: Fundação Perseu Abramo, 1996.

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Glácia Menezes. *Política e planejamento educacional*. 2. ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

Recebido em abril de 2019.

Aprovado em novembro de 2019.

Proposições conceituais em torno da formação e do trabalho docente: uma orientação emancipatória para o desenvolvimento profissional

Maria Isabel de Almeida¹

Tiago Rufino Fernandes²

RESUMO

Com base em pesquisa que investigou possibilidades para o desenvolvimento profissional de professores em um curso de formação, defende-se uma articulação entre os conceitos de desenvolvimento profissional, formação continuada e trabalho docente como quadro referencial para pesquisas sobre formação. Tomando como referências centrais autores como Marx (2013), Nóvoa (1995, 2000, 2009), García (2003, 2009), Almeida (1999) e Contreras (2012), após realizar uma revisão da produção bibliográfica sobre o tema da formação de professores, apresentam-se algumas linhas de força da articulação conceitual pretendida. O objetivo é oferecer um conjunto de orientações e princípios teórico-conceituais para a abordagem dos temas que se referem ao desenvolvimento profissional docente com orientação emancipatória.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento Profissional. Trabalho Docente. Formação Continuada. Emancipação.

Conceptual propositions articulations around teachers' education and teaching work: an emancipatory orientation for professional development

ABSTRACT

¹ Doutora em Educação. Professora Associada Sênior da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-2506-2972>. mialmei@usp.br.

² Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor da Rede Municipal de Educação do Município de Guarulhos, Guarulhos, São Paulo, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-3929-3125>. tiago_rufino@yahoo.com.br.

Based on a research that investigated possibilities for the professional development of teachers in a formation course, it is advocated an articulation between the concepts of professional development, continuing education and teaching work as reference for research on teachers' education. Taking as central references authors such as Marx (2013), Nóvoa (1995, 2000, 2009), García (2003, 2009), Almeida (1999) and Contreras (2012), after reviewing bibliographic production on the teachers' education, we present some lines of strength of the intended conceptual articulation. The objective is to offer a set of orientations and theoretical-conceptual principles to approach the themes that refer to the professional development of teachers with emancipatory orientation.

KEYWORDS: Professional Development. Teaching Work. Continuing Education. Emancipation.

* * *

Introdução

Com base em nossa pesquisa de Mestrado³, na qual investigamos o desenvolvimento profissional de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com base em um curso de formação continuada, pretendemos apresentar uma contribuição conceitual ao desenvolvimento de pesquisas sobre o campo da formação de professores em suas relações com o trabalho realizado pelos docentes na escola pública.

Intitulada *Desenvolvimento profissional de professores da escola pública: uma análise do curso Estudo do Meio na Educação de Jovens e Adultos*, a pesquisa intencionou adentrar o campo da formação continuada localizando-a no contínuo do desenvolvimento profissional docente, tendo como referência o materialismo histórico-dialético e o trabalho como centro da constituição identitária do ser humano.

³ Desenvolvimento profissional de professores da escola pública: uma análise do curso *Estudo do Meio* na Educação de Jovens e Adultos, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – 2018, sob orientação da Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14122018-101307/pt-br.php>>.

A pesquisa teve como *sujeitos* professores da EJA da cidade de Guarulhos, situada na Região Metropolitana de São Paulo, e foi desenvolvida mediante as técnicas de análise dos documentos referentes à curso *Estudo do Meio* durante os anos de sua realização, entre 2002 e 2008, e entrevistas semiestruturadas com quatro participantes: três professores e uma funcionária em função técnica na Secretaria Municipal de Educação. A referência epistemológica da pesquisa foi dialética e operou segundo uma relação dinâmica entre o singular (o curso de formação), o particular (o contexto da Rede Municipal) e o universal (a totalidade social), buscando perceber as conexões que os fenômenos singulares estabelecem com os elementos mais amplos do campo da formação de professores, como também da política educacional.

Os autores fundamentais do estudo foram, entre outros, Kosik (1969), Marx (2013), Nóvoa (1995), García (2003, 2009), Contreras (2012) e Almeida (1999). Foi em diálogo com tais autores e com os sujeitos da pesquisa, bem como com o contexto fornecido pelos documentos, que construímos o quadro referencial teórico a partir do qual orientamos a construção argumentativa. É fundamental destacar, ao apresentar o substrato teórico da pesquisa, o caráter situado e contextualizado da contribuição aqui pretendida, pois nossa argumentação se constrói na consideração dos contextos micro e macroestruturais que determinam a ação e a prática docente. Em outras palavras, não desconhecemos a importância das condições de trabalho e da carreira docente como condições centrais para que a formação possa se efetivar. Nesse sentido, afastamo-nos de um paradigma de teoria pura ou de empiria pura, mas produzimos teoria como diálogo com os sujeitos e com as práticas em um movimento dialético.

O *Estudo do Meio* é uma metodologia interdisciplinar de análise do contexto e da realidade local⁴ com o objetivo de investigar seus problemas e suas implicações na vida dos sujeitos participantes. Como proposta de

⁴ Mais precisamente de um meio rural ou urbano. A realidade local a que nos referimos corresponde ao caráter que o *Estudo do Meio* assumiu na Rede Municipal de Educação de Guarulhos.

formação, visa aproximar a escola do seu entorno, refletindo em seu interior sobre questões sociais, ambientais, históricas, entre outras, buscando contribuir para superação da fragmentação curricular em direção à interdisciplinaridade no trabalho com o conhecimento na escola. O curso, inserido no Programa de Formação Permanente do município de Guarulhos, procurou contribuir para o processo formativo de professores e para a ressignificação do olhar sobre a cidade.

Portanto, em resumo, o que propomos neste artigo é uma articulação conceitual que se apresenta como um quadro referencial. As categorias do esquema proposto são o desenvolvimento profissional, a formação continuada e o trabalho docente. É em tal perspectiva que nossa pesquisa, ao mesmo tempo que investiga uma ação localizada em um tempo e um espaço dados, também propõe uma articulação conceitual cuja relevância está no esforço de ressignificação da compreensão sobre o desenvolvimento profissional docente.

Panorama das pesquisas sobre formação docente: em busca de coordenadas

Ao longo da investigação, ao realizar o balanço bibliográfico das produções realizadas, nosso objetivo foi dialogar com as fontes consultadas para levantar as coordenadas que configuraram o campo da formação de professores no Brasil. Diante disso, o primeiro aspecto que salientamos é o de que, não obstante sua crescente consolidação, ainda estamos distantes de um delineamento de todo claro do que se vem denominando formação de professores (FCC, [s. d.], p. 94).

Todavia, em termos conceituais, as linhas atuais de investigação vêm concebendo a formação de professores como um *continuum* (BRZEZINSKI, 2006; DINIZ-PEREIRA, 2010), em que formação inicial e continuada são momentos de um processo mais amplo de desenvolvimento profissional

docente. No entanto, destacamos que a revalorização da formação de professores, acompanhada da emergência da formação continuada, corresponde a uma tendência mundial no bojo dos organismos internacionais e de sua preocupação com o papel da educação na economia e no desenvolvimento.

Nos últimos anos, muitos estudos e debates emergiram no Brasil iluminando o campo da formação de professores. A partir da década de 1990, termos como desenvolvimento profissional, formação inicial e contínua, professor reflexivo, entre outros, penetraram as elaborações teóricas na educação, renovando as categorias conceituais com que o campo se desenvolveu. Poderíamos dizer que esse campo ganhou uma nova significação com a afluência, entre nós, de um conjunto de autores que renovaram compreensões e abordagens sobre as questões que envolvem o trabalho docente e a preparação adequada desse profissional (NÓVOA, 1995, 2000; SCHÖN, 1995; TARDIF, 2002; ALARCÃO, 2003).

Esse campo se renova não só com a leitura massiva de autores estrangeiros, mas também pela produção de conhecimento sobre o tema em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Tivemos crescimento em volume de pesquisas que veio acompanhado de uma pluralidade de abordagens.

Se olharmos o desenvolvimento histórico dos estudos sobre formação de professores, podemos constatar algumas prioridades no que se refere ao desenvolvimento profissional, o trabalho docente e a formação continuada (BRZEZINSKI, 2006; ANDRÉ, 2002). Ao tomarmos o período que vai da redemocratização do país e a configuração do campo da formação de professores, a década de 1980 pode ser considerada importante para a emergência dos estudos críticos sobre o tema⁵. No entanto, é na década de 1990 que a produção científica nos programas de pós-graduação cresce em quantidade, embora os estudos sobre formação de professores tenham se

⁵ Tanuri (2000), referindo-se à formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, situa a intensificação do debate na década de 1980 com a revitalização de projetos de formação docente em nível normal e universitário.

mantido estáveis, entre 5% e 7% da produção total do período que vai de 1990 a 1996 (ANDRÉ, 2002, p. 9).

Não obstante, são produzidos no período citado 284 trabalhos, o que também revela o interesse dos pesquisadores em nível de pós-graduação na miríade de temas que se identificam com o espectro da formação de professores. Segundo levantamento de André (2002), ao analisar os resumos de teses e dissertações, artigos de periódicos nacionais e trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho de Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período que vai de 1990 a 1998, percebe-se recorrência de alguns temas que marcaram as pesquisas sobre a formação de professores. Os que se mostram como grandes categorias, segundo a autora, são os ligados à formação inicial, à formação continuada e à identidade e profissionalização (ANDRÉ, 2002, p. 19).

No período posterior, mais precisamente entre 1997 e 2002, o panorama dos estudos sobre formação de professores se amplia qualitativa e quantitativamente (BRZEZINSKI, 2006, p. 12). No estado da arte realizado a partir de produções discentes dos programas de Mestrado e Doutorado no Brasil, sete categorias foram percebidas da análise e revelam a tendência investigativa nesse período: a) concepções de docência e de formação de professores; b) políticas e propostas de formação de professores; c) formação inicial; d) formação continuada; e) trabalho docente; f) identidade e profissionalização docente; g) revisão de literatura (BRZEZINSKI, 2006, p. 17). Nesse levantamento, alguns temas apresentam importantes intersecções, como o trabalho docente e a identidade, assim como o *continuum* (desenvolvimento profissional) entre formação inicial e continuada.

No período de 2003 a 2010, novamente com a tentativa de um balanço crítico das produções, Brzezinski (2014) aponta a ampliação do número de pesquisas, o que torna complexo o balanço. A autora, ao apresentar a parte metodológica do estudo, mostra como a dinâmica das produções nesse

período contribui para a emergência de novas categorias, tornando mais abrangente a classificação dos estudos. É o que se verifica com o tema da formação continuada (BRZEZINSKI, 2014, p. 19):

O entendimento e a extensão do campo do que hoje se chama no Brasil de “formação continuada” antes era denominado de “educação permanente”, e a “prática docente” ou a “prática pedagógica” passaram a ter uma concepção mais abrangente das ações do professor, com o conceito de “trabalho docente”. Outra expressão, ainda bastante utilizada, mas que vem, paulatinamente, se alterando é “a articulação entre formação inicial e continuada” por “desenvolvimento profissional”, sobre a justificativa de que a formação se dá ao longo da vida (GARCÍA, 2009, apud BRZEZINSKI, 2014, p. 19).

De acordo com a citação, nossa investigação se situa no panorama dessa “nova” terminologia que surge para pensar a formação dos professores. Pensamos que esse novo vocabulário, o qual introduz temáticas diversificadas, é reflexo de um desenvolvimento do campo da formação de professores para pensar a complexidade de seu objeto. Isso mostra as interfaces que os conceitos e temas estabelecem entre si, pois permitem a articulação, por exemplo, do desenvolvimento profissional com o trabalho docente.

Voltando aos estudos, as categorias de organização para o período de 2003 a 2010 permanecem as mesmas do período de 1997 a 2002, mas destacamos o relevo e a maior expressão que as categorias de desenvolvimento profissional e trabalho docente têm ganhado, levantando-se, com efeito, o desafio de um esforço conceitual em relação a como são tomadas nas pesquisas e que contribuições podem fornecer às análises. Devemos notar, no entanto, que, no período de 2003 a 2010, identifica-se diminuição do interesse pelo tema da formação continuada entre mestrandos e doutorandos, sendo 14% de 574 trabalhos entre 2003 e 2007, e

12% das 200 pesquisas identificadas no período de 2008 a 2010 (BRZEZINSKI, 2014, p. 116).

Ainda no âmbito do balanço, mas focando nas pesquisas em nível de pós-graduação, é possível realizar uma ampliação do diagnóstico oferecido pelos estados da arte anteriores para situar em linhas gerais o estado das pesquisas sobre desenvolvimento profissional docente no período de 2011 a 2015. Com o objetivo de levantar tendências investigativas, procuramos nestas breves páginas cobrir o panorama da formação de professores de 1990 a 2015, considerando os recortes desses estudos no que se refere aos interesses de nossa pesquisa.

De modo geral, verificamos que a produção de conhecimento no campo da formação de professores realizada nos programas de Mestrado e Doutorado do país, entre 2011 e 2015, é marcada por um grande número de trabalhos e por uma acentuada diversidade de temas. Um levantamento no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), considerando o período supracitado, mostra que o tema da formação tem sido largamente estudado nos últimos anos, revelando um campo em expansão, mas que também pode estar a sofrer uma dispersão pela abrangência dos problemas que o envolvem. Desse levantamento, conduzido segundo os descritores *desenvolvimento profissional*, *profissionalidade docente* e *identidade docente*, encontramos o total de teses e dissertações no número de 182 registros, o que revela a grande produção acadêmica nesse campo em nosso país. Desse número, 60 são teses e 122 são dissertações, produzidas em todas as regiões do Brasil, com destaque para a região Sudeste e Sul, com 77 e 46 produções respectivamente.

Outro levantamento por nós realizado no Banco de Teses da CAPES, com o mesmo período de 2011 a 2015, agora com os descritores *formação contínua de professores* e *políticas de formação de professores*, confirma o interesse pelo tema do desenvolvimento profissional, bem como uma provável pluridirecionalidade das pesquisas. O número total de trabalhos soma a 302 registros, dos quais 69 são de Doutorado e 233, de Mestrado.

Novamente nesse período a região Sudeste se apresenta como o centro de maior produção de pesquisas, com 127 trabalhos, seguida da região Sul, com 87 trabalhos, confirmando uma tendência já verificada em outros campos relativamente ao destaque do Sul/Sudeste do Brasil na produção do conhecimento em Educação no país.

As pesquisas também se debruçam sobre diferentes recortes, variando da análise de programas de formação continuada a temas que se conectam com reflexões sobre currículo, história da formação docente e educação a distância, por exemplo, verificados também pelas palavras-chave de cada trabalho.

Por outro lado, a recorrência a termos como profissionalização, desenvolvimento profissional e formação continuada atesta a existência de eixos importantes sobre os quais produzir as pesquisas. É nesse contexto que propomos uma formulação das categorias centrais de nosso trabalho, com o fim de construir um quadro referencial teórico consistente para a análise do desenvolvimento profissional dos professores no âmbito da formação continuada.

A emancipação em questão: parâmetro “normativo” para o desenvolvimento profissional

A primeira observação que fazemos neste momento é a de que emancipação é um conceito irreduzível, no sentido de que ele é polissêmico em sua história e indica a pluralidade dos projetos sociais em disputa. Em sentido histórico-filosófico, Melo (2009) argumenta sobre as mudanças dos sentidos da emancipação conforme os paradigmas que a estruturaram desde o século XIX. Procurando superar a antinomia entre reforma e revolução, o autor analisa a evolução do conceito desde o que chama de paradigma produtivista até chegar à noção de emancipação relacionada à democracia radical, recolocando as formas de sua interpretação no interior da política,

do direito e do reconhecimento. A polissemia do conceito é expressão de sua importância, mas também de sua plasticidade para pensar diferentes orientações de transformação social ou da esfera pública, o que nos leva a falar em processos, possibilidades ou potenciais emancipatórios.

Tal como exposto pelo autor, partimos de uma abertura em relação à recepção dos textos de Marx e do marxismo, estruturantes de nosso conceito de trabalho, para pensar os problemas contemporâneos, distanciando-nos dos dogmatismos que obliteram a análise em receituários interpretativos fixos, considerando que “a indagação pela emancipação não nasce em si mesma em razão da teoria, pois já está presente na dinâmica efetiva dos conflitos. Mas a compreensão de suas diferentes formas de manifestação na teoria e na prática nos impele à reconstrução de seus sentidos, assim como a justifica” (MELO, 2009, p. 208).

Por isso, para nossa pesquisa, a emancipação se liga a dois elementos de justificação social e epistemológica: por um lado, implica a luta pelo reconhecimento socioprofissional dos professores e, por outro, pressupõe a formação de uma posição de sujeito erigida pela construção de um lugar de fala docente.

Nessa propositura, o conceito de desenvolvimento profissional também se apresenta no contexto da polissemia e constitui uma categoria de análise importante para a reflexão sobre a vida e a trajetória dos professores. Há diversos autores que se dedicam ao seu estudo, cada um, por sua vez, trazendo uma nuance específica ao tratamento da questão de como o professor constitui sua relação com o trabalho que realiza e como constrói as competências necessárias ao ensino (MORGADO, 2011; IMBERNÓN, 2004; DAY, 2001; NÓVOA, 1995, 1999, 2009; GARCÍA, 2003, 2009; ALMEIDA, 1999; AZZI, 2009; FUSARI, 1997; LIMA, 2001).

Falar em desenvolvimento profissional inicialmente traz uma contribuição importante porque permite conceber o tornar-se professor como um processo que não se encerra na formação inicial e nos primeiros anos de socialização junto aos pares. Como processo, ele precisa ser visto dentro de

uma perspectiva de socialização profissional que envolve os saberes docentes, as escolas, as políticas públicas e a construção das identidades profissionais.

Como apontamos brevemente no balanço das produções, o desenvolvimento profissional se tornou um objeto de preocupação por aqueles que se dedicam à formação inicial e continuada de professores. Todavia, o delineamento de uma visão emancipatória desse conceito, calcada em uma visão histórico-dialética, embora já tenha encontrado elaborações importantes e centrais (AZZI, 2009; LIMA, 2001), ainda está marcado por um referente que não explicita o papel radicalmente transformador da escola em sua relação com a sociedade. Buscamos, por nosso turno, pensar um desenvolvimento profissional docente como chave dos processos de transformação da educação, de protagonismo docente e criticamente comprometido com a educação pública.

Com isso, busca-se a autonomia dos professores entendida como um conceito multidimensional, que inclui a reivindicação trabalhista, o distanciamento crítico e as relações profissionais (CONTRERAS, 2012). A autonomia expressa a assunção do papel do sujeito como autor de sua prática, como alguém capaz de refletir sobre a ação, planejá-la e assumir posições e compromissos com processos de mudança.

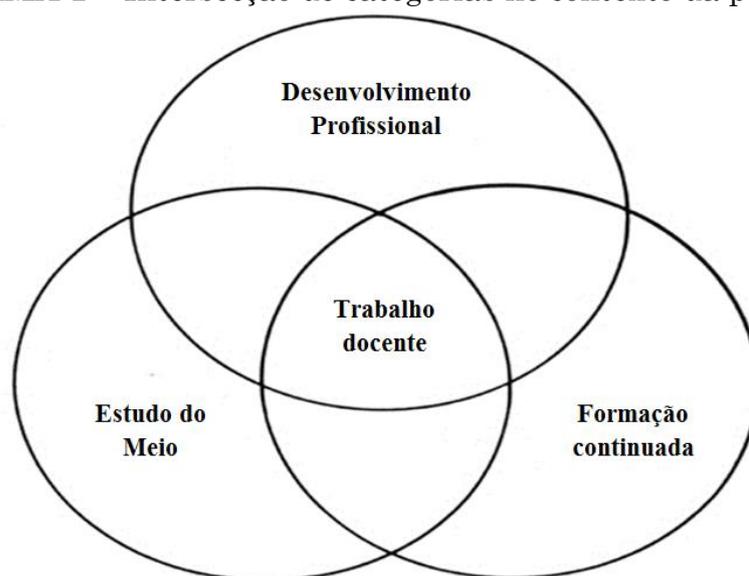
Poderíamos dizer que o desenvolvimento profissional com orientação emancipatória deveria buscar graus progressivos de autonomia dos professores como forma de superar a precarização de seu trabalho e sua alienação. Nessa perspectiva, o referencial crítico da emancipação só pode ser concebido adequadamente quando a produção do conhecimento está comprometida com a transformação de um estado de coisas. Logo, o que se busca em uma orientação emancipatória para o desenvolvimento profissional docente é informar uma práxis crítica e reflexiva que tem no ensino, como prática concretamente situada, um de seus modos de realização. E nesse sentido é fundamental pensar criticamente a relação entre a formação continuada dos docentes e as condições em que seu

trabalho se realiza. Se assim não ocorre, no plano das ações levadas a cabo pelos sistemas de ensino, observamos, entre outras coisas, a já conhecida distância entre o que se “aprende” na formação e o que ocorre nas escolas.

O conceito de desenvolvimento profissional é tomado, pois, em um amplo delineamento para abarcar a complexidade do processo de tornar-se professor, articulando em seu interior uma série de dimensões, como a trajetória e a identidade docente, as instâncias institucionais e os saberes. Como categoria que abarca a constituição social do ser professor, o desenvolvimento profissional se apresenta como chave de interpretação, um dispositivo conceitual que permite aberturas para compreender a relação dos professores com seu trabalho.

Nesse diapasão, esse conceito só pode ser devidamente compreendido se tiver em sua base o *trabalho docente*, o tipo específico de atividade que o professor desenvolve (o ensino), e como, por ela, ele constrói sua identidade e seu olhar para a profissão. A categoria *trabalho* se apresenta organicamente interseccionada ao conceito de desenvolvimento profissional. Assim, relacionado ao conceito de formação continuada, organizamos a estrutura analítica apresentada em nossa pesquisa:

DIAGRAMA 1 – Intersecção de categorias no contexto da pesquisa



Fonte: Autores

Pelo que se apresenta, o trabalho docente está no centro de uma complexa intersecção entre a formação continuada, as modalidades de formação — no caso de nossa pesquisa, o *Estudo do Meio* — e o desenvolvimento profissional. Toda ação que visa a contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores precisa não só considerar as referidas intersecções, mas ter como referência o trabalho concretamente realizado pelos professores. A formação, assim, é fundamentalmente marcada pelas situações particulares da prática, suas contradições e tensões.

É com esse referencial, que atribui à prática uma posição central, que o processo reflexivo pode ganhar densidade no contexto da formação docente, estruturada como lugar em que os professores refletem sobre seus saberes e a natureza de seu trabalho. Diante disso, poderíamos dizer que a ação de formação continuada de desenvolvimento profissional dos professores da escola pública só pode se constituir como tal se tiver como base o trabalho docente concretamente situado no espaço e no tempo onde está sendo realizado.

Desenvolvimento profissional: diálogo com autores e esforço de proposição

Para propor a formulação das bases do conceito de desenvolvimento profissional, dividimos nossa argumentação em dois momentos. Partindo de García (2009), estabelecemos as tendências investigativas atuais do tema e, em seguida, apresentamos delineamentos mais precisos do conceito, que explicitam a maneira como o tomamos para, por fim, apresentar uma caracterização conceitual de como tomamos o desenvolvimento profissional.

Em texto publicado em 2009, intitulado *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*, Carlos Marcelo García atualiza o panorama de

discussões sobre o desenvolvimento profissional com base, sobretudo, em uma tradição anglófona, na qual o conceito tem sido estudado como preocupação central no contexto das políticas educacionais. Partindo de uma leitura das revisões bibliográficas, o autor defende ser possível fornecer uma resposta à pergunta “como se aprende a ensinar?” (GARCÍA, 2009).

Para García, o conceito de desenvolvimento profissional é o que melhor expressa a noção de professor como profissional do ensino, o que coloca a natureza do trabalho docente como eminentemente voltado para certa especificidade. Se por ensino entendermos “uma prática social complexa” (PIMENTA, 2016), o desenvolvimento profissional pode fornecer pistas para pensarmos a prática docente em sua relação com os valores e as visões sociais historicamente em disputa.

Nesse ponto, podemos fazer referência a Roldão (2007) quando se dedica à especificidade da atuação docente. Para ela, o que distingue os professores de outros profissionais é a especificidade do ensinar, organizado segundo quatro dispositivos, a saber, a natureza compósita do conhecimento docente, a capacidade analítica, a natureza interrogativa e mobilizadora própria de seu conhecimento profissional e a meta-análise (distanciamento e autocrítica) (ROLDÃO, 2007).

A articulação desses “dispositivos geradores de especificidade” tem implicações na forma como se compreende o ensino, posto que altera a compreensão tanto dos saberes necessários para o ensino quanto daquilo que se espera na mobilização das aprendizagens nos contextos de vida. Uma aprendizagem da docência que não considere as dimensões específicas do ensino, reduzindo-o a mero manejo técnico de metodologias, produz nos futuros professores a perda da capacidade de pensar o seu trabalho, assumi-lo criticamente e, por isso, os distancia de uma orientação emancipatória. A indagação de Pimenta (2009) nos ajuda a refletir sobre esse aspecto:

Que professor se faz necessário para as necessidades formativas em uma escola que colabore para os processos emancipatórios da população? Que opere o ensino no sentido de incorporar as

crianças e os jovens no processo civilizatório com seus avanços e seus problemas? (PIMENTA, 2009, p. 19).

Um aspecto que se depreende do texto de García (2009) é a relação entre o desenvolvimento profissional e as aprendizagens docentes. Se as noções do que chamamos ensino e aprendizagem se alteram, é esperado que a formação do profissional do ensino também sofra alterações em termos daquilo que dele se espera socialmente. O professor, como sujeito social, também aprende em diferentes lugares e instâncias, seja nos espaços formais e institucionais, seja em experiências não formais (ALMEIDA, 1999), mas cujo centro de concretização é o trabalho que realiza. Este ainda continua possuindo uma centralidade para pensarmos o ser social e profissional dos professores.

Essa natureza processual do desenvolvimento profissional, bem como sua constituição em diferentes instâncias, já havia sido identificada, para o caso brasileiro, por Almeida em 1999, o que marca uma linha de continuidade nas preocupações em relação a esse conceito e à maneira como ele vem sendo compreendido no campo educacional. A amplitude que envolve o desenvolvimento profissional nos faz concebê-lo a partir da relação dos próprios professores com vivências de várias ordens, em uma situação de aprendizagem contínua ao longo da vida, o que nos provoca à realização de uma cartografia móvel dos espaços de formação de professores, os quais constroem territórios de produção de si enquanto sujeito e profissional do ensino. Quando se pensa a profissão do professor, o que está implicado é a sua pessoa tal como se projeta em seu trabalho. Esse é o elemento fundante do *ser social* docente, e uma ação que visa contribuir para seu crescimento profissional precisa necessariamente considerar os diferentes âmbitos no interior dos quais os professores elaboram uma narrativa de sua profissão e uma visão de si mesmos.

Diante dessas elaborações, tanto García (2003) quanto Nóvoa (1995) e Almeida (1999) nos ajudam a situar as linhas gerais do conceito de

desenvolvimento profissional no interior das definições do ser docente. É importante destacar que o desenvolvimento profissional, embora central, está articulado à dimensão do professor como pessoa e da instituição escolar como o lugar onde dado exercício da profissão dar-se-á.

Aquilo que permeia os contextos de ensino marca as formas do desenvolvimento profissional, o que faz com que só se possa pensá-lo em sua relação com certa profissionalidade, que envolve as qualidades da prática profissional dos professores, definidas segundo a especificidade do ensinar (SACRISTÁN, 1995; ROLDÃO, 2007; CONTRERAS, 2012). Consideradas as políticas públicas docentes e as consequências que geram na orientação das práticas, entendemos o desenvolvimento profissional marcado não só e absolutamente pela formação, mas também pela estrutura e o arranjo institucional das políticas que apontam para concepções diversas sobre o trabalho docente e sua profissionalidade (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2007).

Isso aponta para a complexidade do desenvolvimento profissional, que, segundo García (2003), envolve não só outros desenvolvimentos (da escola e da profissionalidade, por exemplo), mas também uma série de concepções que respondem às propostas que atendem por nomenclaturas como aperfeiçoamento, treinamento e/ou formação em serviço. Para o autor espanhol, a expressão *desenvolvimento profissional* é guardada para se referir a uma abordagem da formação orientada para a mudança, mas que considera o caráter contextual e também organizacional desse processo formativo (GARCÍA, 2003, p. 137).

Nesse contexto alargado, em atenção também à formação, o desenvolvimento profissional passa a ser por excelência uma categoria que remete a uma trajetória na profissão, sendo assim uma espécie de categoria histórica. Essa trajetória teria como finalidade a conquista progressiva de maior autonomia e controle sobre o trabalho pelos professores, legitimada por uma competência profissional socialmente reconhecida.

Em nossa leitura dos referenciais acima, como tentativa de síntese, *compreendemos o desenvolvimento profissional dos professores como “um processo a longo prazo” (GARCÍA, 2009) que envolve a trajetória docente em seu processo de socialização profissional, na permanente aprendizagem e exercício da docência, possuindo uma orientação para a emancipação porquanto está comprometido com o desenvolvimento de um trabalho docente crítico e reflexivo. Do ponto de vista de sua relação com o mundo empírico, o desenvolvimento profissional tem por base o trabalho docente efetivamente realizado e envolve a identidade do professor, sua pessoa, seus valores e a complexidade organizacional que configura as condições concretas do próprio ensino.*

O trabalho docente como elemento articulador do fazer profissional dos professores

Em nossa pesquisa, assumimos o caráter de centralidade do trabalho em sua dimensão ontológica e fundadora do ser social (ANTUNES, 2000, 2003; MARX, 2013). Sabemos que a atividade docente, embora dela não se possa dizer que seja um trabalho produtivo no sentido do paradigma econômico da produção de bens e mercadorias, tem a sua materialidade como processo de trabalho e dispêndio de energia. Para o materialismo histórico, o trabalho é a atividade humana de transformação da natureza e construção do mundo histórico. É atividade consciente orientada para um fim, investimento humano com sentido. Para essa perspectiva, o trabalho, tal como ontologicamente constituído, é a essência do homem, sendo a base de sua existência e de suas relações. Em formulação original, Marx (2013) o caracteriza como “[...] um processo entre o homem e a natureza” no qual o homem modifica “sua própria natureza” (MARX, 2013, p. 255).

O sentido do trabalho é humano, é atividade de “fabricação”, de produção de objetos que, uma vez postos no mundo, são resultado e

expressão das relações sociais que o produziram. O engendramento do homem pelo trabalho é a forma material de sua exteriorização, sua subjetividade objetivada. Portanto, o mundo construído é um mundo também social, produto de relações. Com esse ponto de partida, o trabalho é a determinação de um modo de vida.

Pensando na atividade educativa, acompanhamos Oliveira (2010), que define o trabalho docente “como todo ato de realização no processo educativo” e possui um caráter educativo inerente. Isso se relaciona com o interesse analítico de Duarte (2011) que, examinando o trabalho docente no contexto das reformas neoliberais, o concebe como tendo uma identidade específica não só do ponto de vista de sua regulação formal, mas também de sua natureza enquanto atividade orientada para um fim.

Tal compreensão se ampara no pressuposto de que “o trabalho docente é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, à sua lógica e às suas contradições” (DUARTE, 2011, p. 163). É nessa sociedade que o trabalho dos professores se insere. Isso faz com que aquilo que se espera de sua formação (inicial ou continuada) esteja atravessado pelas demandas dessa mesma sociedade.

Como parte dessa construção conceitual do trabalho docente entendido como práxis, reproduzimos os pressupostos para esse conceito apresentados por Azzi (2009, p. 38):

- o trabalho docente é uma práxis em que a unidade teoria e prática se caracteriza pela ação-reflexão-ação;
- o trabalho docente só pode ser compreendido se considerado no contexto da organização escolar e da organização do trabalho no modo de produção, no caso, capitalista;
- a compreensão do trabalho docente só pode ocorrer no processo de elaboração de seu conceito, que emerge após o estudo de sua gênese, de suas condições históricas gerais (o trabalho como forma histórica) e particulares (o cotidiano da ação docente (AZZI, 2009, p. 38).

Importa salientar, ademais, que o trabalho docente se realiza em torno de uma *prática*, a qual possui estatutos distintos conforme sua determinação (FRANCO, 2012). Ele possui, no mínimo, dois componentes: por um lado, ele possui um componente individual, ligado à mobilização de modos de fazer únicos, singulares, e, por outro, possui uma dimensão de ordem estrutural, organizada segundo modos de fazer que se sedimentam e constituem a “forma de ser” de determinada coletividade (SACRISTÁN, 1999).

É aí, nesse entrecruzamento, que podemos posicionar nossa atenção para entender as orientações de ação dos professores e que sentido sua ação (sociopedagógica) possui para si. Como o professor concebe seu trabalho, e como produz seus modos próprios de alienação ou emancipação, precisa ser visto lá onde o indivíduo e a coletividade se encontram, se negam e se refazem.

Formação continuada como articulação entre desenvolvimento profissional e trabalho docente

Na articulação entre o trabalho e o desenvolvimento profissional, nosso entendimento na pesquisa é o de que a formação continuada é o elemento que permite as conexões entre as práticas que efetivam o trabalho e a trajetória no interior da qual o ser social docente se constitui. Esta é afinal nossa hipótese de trabalho na proposição conceitual: *o lugar da formação continuada é o da interação com o trabalho docente como ação que inclui, mas não encerra, o desenvolvimento profissional.*

Com base em Nóvoa (1995), afirmamos que a prática profissional se dá na confluência da pessoa, da instituição, dos sistemas e dos saberes profissionais que permitem a mobilização efetiva para o conhecimento no interior da escola. A complexidade que envolve a formação do professor em exercício da docência não pode ser negligenciada, sob pena de perdermos o

foco do elemento central a partir do qual o profissional constrói sua identidade e sua relação com a profissão, qual seja, o trabalho como categoria ontológica. Logo, a formação continuada precisa ser contextualizada e atenta às dinâmicas por meio das quais os professores produzem seu lugar na profissão e na sociedade.

Apesar dos avanços nesse campo, o contexto geral mostra que, em nosso tempo, a formação de caráter permanente tem se tornado obrigação aos professores, não mais entendida nem como direito, nem como necessidade (NÓVOA, 2009). Com isso, perde-se o sentido profundo da formação ao longo da vida como componente do desenvolvimento pessoal e profissional, e tal caráter de compulsoriedade passa a destituir os professores da possibilidade de constituição humana, reduzindo-se sua participação à presença física nos espaços e não ao desenvolvimento de si e de sua profissionalidade. As tendências de renovação da formação já se faziam sentir desde a década de 1990, propondo-se, em âmbito internacional, a reflexão sobre a prática, a necessidade de reforma da escola, o trabalho colegiado/coletivo entre docentes e outros dispositivos ainda muito importantes nos tempos que correm (TORRES, 1998).

Por nosso turno, concebemos que a formação continuada constitui uma dimensão da reflexão do professor sobre seu trabalho que fortalece a profissionalidade construída de dentro da profissão (NÓVOA, 2009), não sendo o professor um observador ou receptáculo dos saberes profissionais (transmitidos ou trabalhados em um curso), mas sim um agente construtor de sua profissão enquanto vivencia as ações produtoras de seu desenvolvimento profissional.

Diante disso, a formação continuada, como parte do desenvolvimento profissional dos professores, é um elemento potente para a (re)configuração de sua profissionalidade, por trazer para as ações dos cursos e encontros a reflexão situada sobre o trabalho do professor. Sua tarefa política é contribuir para o avanço da profissionalização dos professores mediante programas sistemáticos que privilegiem a autonomia dos docentes em sua

prática, tornando-se uma exigência para o desenvolvimento profissional dos professores na contemporaneidade.

Por fim, dada a centralidade do trabalho docente, salientamos a relevância de compreender a formação contínua como parte do desenvolvimento profissional por três razões: 1) a formação é um elemento constitutivo da profissionalização permanente dos professores; 2) a formação, nos termos aqui enfocados, concebe os professores como profissionais; 3) a formação permite a superação de uma visão do professor como um mero prático que, embora reflexivo, opera a partir de uma pobre racionalidade instrumental.

Essas razões se apresentam como linhas de força com destacado papel para a formulação das políticas de formação docente e para a reconfiguração da profissionalidade dos professores nos contextos de atuação. Elas também demandam a consideração das condições de trabalho e da estruturação da carreira que formam a estrutura no interior da qual eles atuam.

Conclusão

Neste texto procuramos situar alguns aspectos da complexidade que envolve o desenvolvimento profissional dos professores. Empreendemos esse esforço pela consideração do lugar da formação continuada e do trabalho docente em sua configuração. Nosso argumento de base é o de que o desenvolvimento profissional é marcado pelas condições concretas da prática profissional docente. No âmbito propositivo das políticas públicas, é a formação continuada que pode se constituir como elemento de articulação da totalidade que envolve a atuação dos professores.

Repondo os argumentos expostos, salientamos, de modo geral, ser o desenvolvimento profissional um *continuum* que perpassa a constituição geral do ser docente, configurando e dando sentido à formação continuada em sua relação com o trabalho realizado. Nessa dialética, concebemos como

fundamental a articulação entre a trajetória do professor (o desenvolvimento profissional como “filme”) e os momentos significativos de sua consecução (a formação contínua como “fotografia”).

Ademais, salientamos a pertinência de conceber a centralidade do trabalho como categoria dialética que envolve a condição docente no interior de uma totalidade social. A amplitude do conceito fornece o esteio para uma análise do trabalho realizado pelos professores, sua relação com a profissionalização (formação) e de que modo se operam as formas de realização ou estranhamento em sua atividade social e pedagógica.

Toda reconstrução teórica aqui proposta, que é parte de um movimento argumentativo mais amplo e denso, tem como pano de fundo o projeto emancipatório que concebe os professores como sujeitos de seu trabalho. Em nossa leitura, dominando os instrumentos de conhecimento para a realização do seu trabalho, o professor emerge como um intelectual crítico-reflexivo. Ele é “*sujeito* de seu trabalho e não pode, por isso mesmo, ser tomado como *objeto* de determinações que lhe chegam de fora para dentro ou de cima para baixo” (SILVA JUNIOR, 2015, p. 123). Daí a necessidade de construirmos a profissão e o espaço público de sua formação como esfera de uma voz que se configura como um *lugar de fala* próprio e socialmente reconhecido, seja na esfera educacional mais imediata, seja na esfera política mais ampla.

Referências

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, Maria Isabel de. *O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

_____; GHEDIN, Evandro; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. *Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília-DF: MEC/Inep/Comped, 2002.

_____. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 9. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

_____. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2000.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção dos saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRZEZINSKI, Iria. *Formação de profissionais da educação (2003-2010)*. Brasília: Inep, 2014.

_____. *Formação de profissionais da educação (1997-2002)*. Brasília-DF: MEC/Inep, 2006.

CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. 2. ed. Trad. Sandra Trabucco Venezuela. São Paulo: Cortez, 2012.

DAY, Christopher. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Trad. Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora, 2001.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

_____. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

DUARTE, Adriana. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: _____; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas Pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBANEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros*. São Paulo: FCC, [s. d.].

FUSARI, José Cerchi. *Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP)*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

_____. Desenvolvimento profissional dos professores. In: _____. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LIMA, Maria Socorro Lucena. *A formação dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital*. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELO, Rúrion Soares. *Sentidos da emancipação: para além da antinomia revolução versus reforma*. 2009. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e impossibilidades. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009.

_____. *Vidas de professores*. 2. ed. Portugal: Porto, 2000.

_____. 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.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. In: _____. DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Livia Maria Fraga. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. *Epistemologia da prática: ressignificando a didática*. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/endipe2016/epistemologia-da-pratica-ressignificando-a-didatica/>>. Acesso em: 13 dez. 2016.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-181, jan./abr. 2007.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. Construção de um espaço público de formação. In: GATTI, Bernadete Angelina et al. *Por uma revolução no campo da formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago. 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, Mirian Jorge (Org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

Recebido em abril de 2019.

Aprovado em agosto de 2019.

Imagens e Identidades da Docência: ser, tornar-se e fazer-se professor, professora

*Vanessa T. Bueno Campos*¹

*Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar*²

*Sarah Juvencino de Oliveira Morais*³

RESUMO

A identidade profissional docente não é inerente ou fixa; é complexa e construída a partir da significação social que atribuímos ao tornar-se e o fazer-se professor, professora. Essa premissa nos orientou, nesse artigo, tecermos reflexões sobre os conceitos em torno da constituição da identidade profissional docente decorrentes da produção de desenhos elaborados por estudantes da educação básica e superior. O questionamento que nos orientou foi: quais imagens são comumente relacionadas a docência e como é constituída a identidade profissional dos/as professores/as na percepção de estudantes? Optamos pela pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, tendo como parâmetro no plano teórico e empírico, a revisão bibliográfica e a análise de conteúdo dos discursos expresso nos desenhos. A análise das produções dos discentes revelaram que a identidade profissional docente é compreendida por eles/elas na relação que estabelecem em sala de aula, marcada pela afetividade, pelo acesso ao conhecimento, pelas tradições sociais e culturais.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade Docente. Formação Docente. Desenvolvimento Profissional Docente.

¹ Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Professora associada da Faculdade de Educação e Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia. <https://orcid.org/0000-0002-5542-0980>. vbcampos@ufu.br.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – *Campus* Uberlândia Centro. <https://orcid.org/0000-0002-1847-1148>. marialourdes@iftm.edu.br.

³ Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-8220-3335>. sarahjoliveira@hotmail.com.

Images and Identities of Teaching: to be, to become and to make yourself a teacher

ABSTRACT

The professional identity of teachers is not inherent or fixed; it is complex and built from the social meaning we attribute to becoming a teacher. This premise guided us, in this article, to reflect on the concepts around the constitution of the teaching professional identity, resulting from the production of drawings prepared by elementary and high school students. The question that guided us was: which images are commonly related to the teaching work and how is the teachers' professional identity constituted in the students' perception? We opted for exploratory research, with a qualitative approach, taking as a theoretical-empirical parameter, the bibliographic review and content analysis of the speeches expressed in the drawings prepared by the students. The analysis of the students' productions revealed that the teachers' professional identity is understood by them in the relationship they establish in the classroom, marked by affection, access to knowledge, social and cultural traditions.

KEYWORDS: Teaching Identity. Teacher Education. Teacher Professional Development.

* * *

*Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo
Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma...
(Álvaro de Campos, 1993, p. 114).*

Introdução

Inspiradas pelas poéticas palavras de Álvaro de Campos⁴, compartilhamos, nesse artigo, as nossas reflexões sobre o processo tornar-se professor, professora, o qual supõe a troca de experiências, interações sociais, e a aprendizagem permanente.

⁴ Heteronômio de Fernando Pessoa.

A profissão docente, entre outras, é talvez aquela em que a natureza da identidade profissional mais sobressai pela complexidade, mutabilidade e plurivalência. Equacionada em convergência e interação com a formação, a identidade profissional emerge como movimento, cuja centralidade se espelha em aparente antinomia de permanência e mudança. (CAMPOS, 2017).

O ser humano nasce inacabado, é um projeto, um vir a ser. Ele tende à educação e o processo educativo pode ser entendido como uma condição para a sua humanização. A concepção do homem na perspectiva do devir, exige uma educação enquanto uma prática construtora do humano:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente; o fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História. (FREIRE, 1996, p. 57)

Os seres humanos, se conscientes de seu "inacabamento", são seres da práxis - ação compreendida como um fazer permeado pela reflexão crítica que nos move no e com o mundo. O papel da educação está em colocar o ser humano como o centro deste processo transformador que visa concretizar um projeto educacional e tem como objetivo principal a formação permanente de diferentes sujeitos.

A formação de uma pessoa, conforme propõe Zabalza (2004), abrange o desenvolvimento pessoal do ser em seus singulares e complexos aspectos, desde conhecimentos e habilidades até seus valores e significados. O autor analisa que a formação está estreitamente relacionada à sua realização pessoal e profissional, indo muito além da experiência escolar na educação básica e superior e dos conteúdos que fizeram parte da sua formação. Tal

premissa nos possibilita compreender que a formação docente está em constante processo de desenvolvimento e, por conseguinte, a identidade docente a acompanha, a medida que as diversas fases do trabalho mudam, desde o ingresso na formação inicial, no início da carreira docente ao desenvolvimento docente ao longo da vida profissional.

Pesquisas em âmbito internacional e nacional têm confirmado não ser possível alcançar as mudanças na educação ignorando quem são os/as professores/as, o que eles/elas pensam e realizam. Diversos/as estudiosos/as como Arroyo (2000), Campos (2017), Campos e Almeida (2019), Campos e Silva (2019), Dubar (2005), Imbernón (2006), Melo e Campos (2019), Nóvoa (1992), Pimenta (2008), Tardif (2002) entre outros/as autores/as têm se preocupado com o trabalho docente e com a imagem social dos/as professores/as e ressaltam que a formação acontece permanentemente durante a trajetória de suas vidas.

Atualmente, vivemos em um momento histórico de profundas transformações. A situação atual dos/as professores/as pode ser analisada levando em conta as mudanças sociais que têm transformado (e por vezes transtornado) o seu trabalho e, a partir dessas céleres mudanças, é possível entendermos que a identidade docente não é estática, única, mas sim múltipla, dinâmica, em constante renovação.

A identidade profissional docente, de acordo com Nóvoa (1992, p. 16) não é um dado adquirido, uma propriedade ou um produto. Para o autor, “a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”, por isso, a forma adequada de referir-se a ela é como “processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor” e completa, ainda, que:

A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de

tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças. (NÓVOA, 1992, p. 16).

A docência é marcada por relações sociais que interferem diretamente na construção da identidade profissional e os valores sociais mobilizados nessas relações agregam sentido e significado para a profissão docente e é preciso considerar que ao iniciar a carreira, os/as professores/as não chegam sozinhos/as na sala de aula, pois carregam consigo uma série de sentimentos, valores, crenças, saberes e ideais que foram construídos ao longo da sua trajetória pessoal, social e cultural.

Cunha (2004) aponta que futuros/as professores/as já possuem os marcos conceituais da profissão quando a elegem. Sendo assim, a dimensão humana não pode ser separada dos/as professores/as, porquanto são indissociáveis; sendo assim, dificilmente estes aspectos não intervirão nas suas práticas pedagógicas.

As imagens que temos de professores/as, segundo Arroyo (2000), são construções sociais e culturais, influenciadas pelo contexto e pelo momento histórico em que são elaboradas. Assim, em uma mesma localidade, é possível conviver com diferentes concepções de professor/a, de ensino e de escola.

A identidade profissional docente perpassa diversas questões que vão desde a sua socialização inicial, enquanto ainda estudante na educação básica, seguindo para a formação inicial em cursos de licenciatura, até tornar-se professor/professora de fato, ficando em formação permanente.

O desenvolvimento profissional docente é entendido por Marcelo Garcia (1992) como um processo contínuo que abarca diferentes etapas da vida profissional do/a docente.

Nessa perspectiva, apresentamos nesse artigo reflexões sobre a percepção de estudantes da educação básica e superior sobre a constituição da identidade docente a partir das imagens por eles/elas construídas no processo formativo. Para o desenvolvimento deste estudo, optamos por

abordagem qualitativa, tendo como parâmetro no plano teórico, a revisão bibliográfica sobre a construção da(s) identidade(s) docente e no plano empírico, analisamos o conteúdo dos discursos de estudantes da educação básica e superior, expressos em desenhos.

As nossas interpretações, a partir dos desenhos dos/das estudantes, ressaltaram que as identidades docentes são constituídas a partir da significação social da profissão representadas por elementos como: professores/as marcantes, as tradições sociais e as contradições próprias da profissão.

Ser e tornar-se professor, professora

A nossa condição humana demanda o convívio social. Ao viver em sociedade passamos a representar diversos papéis que são permanentemente (re)construídos ao longo da nossa trajetória. Um dos papéis de maior representação para o ser humano é o seu papel profissional.

Nossas histórias influenciam nossos pensamentos, nossas concepções e construções de conceitos, afinal, "é impossível separar o eu profissional do eu pessoal". (NÓVOA, 1992, p. 17).

O professor, a professora não podem se despir da sua pessoa ao entrarem no onde trabalham e levam consigo as crenças, as alegrias, as decepções, as angústias os conflitos pessoais e profissionais. O autor sustenta que a forma como o/a docente ensina está diretamente relacionada com a representação que ele/ela tem de si mesmo ao ensinar.

Por meio de nossa atuação profissional nos formamos permanentemente junto com os nossos pares, porquanto, não é possível se referir a sociedade sem considerar o intenso movimento de (trans)formação que ela exerce em nós. Neste sentido a ação docente também está intrinsecamente relacionada aos processos de transformações que a sociedade vive cotidianamente.

Corroborando com essa asserção, Marques (2006, p. 43) afirma que "o homem é, por natureza, o que é ou deseja ser; por isso necessita, ele mesmo, formar-se, segundo as exigências do seu ser e do seu tempo".

Dubar (2005) defende a existência de modos de identificação que corroboram com a construção e reconstrução contínuas da identidade de um sujeito. O autor ressalta a importância da identidade profissional para a construção da identidade individual, porquanto ela transita entre o indivíduo e o meio social no qual ele está inserido. Assim, cabe questionarmos: qual é ou quais são os modos de identificação que o sujeito pode ter com a docência?

O exercício da docência exige um movimento constante de (re)construção e de (re)interpretação da prática e do contexto escolar; exige responsabilidade e consciência da importância do/a professor/a na constituição da sociedade e nos valores nela imputados.

A educação é uma prática social em meio a um processo de socialização que resulta conquistas sociais e produção do conhecimento. A prática educativa acontece em diversos espaços na vida social, sendo praticada por diversas pessoas, não apenas professores/as, pois é através da mediação do mundo que os homens e mulheres se educam mutuamente na direção de compreender, criticar e se posicionarem diante da realidade que os cerca. (FREIRE, 1996).

Frente ao exposto, um dos desafios postos pela humana e complexa docência é a promoção de uma formação permanente que viabilize momentos destinados à reflexão pessoal e coletiva capazes de promover o desenvolvimento profissional permanente e compartilhado.

A construção da identidade docente exige formação permanente

Os seres humanos constroem e reconstróem a sua identidade mediante as relações sociais estabelecidas com seus pares. A nossa

identidade não é imutável, não é um dado inerte e consolidado, e por isso mesmo exige dos seres humanos um exercício permanente de reflexão sobre o seu papel no mundo e com o mundo. Savater (1996, p.26) assevera que nós, os seres humanos, "somos animais sociais, mas não somos sociais no mesmo sentido que o resto dos animais".

A sociedade humana, organizada com base no trabalho humano, ultrapassa a natureza, tem uma dimensão histórica e cultural e rompe com o determinismo, movimenta-se, transforma-se permanentemente:

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1993, p. 22-23).

A identidade é algo construído nos limites da existência social dos sujeitos e cada um compõe a sua identidade na relação com os outros, no reconhecimento de sua presença no mundo.

A identidade é constituída por processos contínuos, históricos, sociais e, por conseguinte, as interações com as outras pessoas são requisitos para o desenvolvimento humano. Além disso, nossa identidade é relacionada com as narrativas que os outros fazem de si para si e para os outros (GENTIL, 2006).

A identidade profissional é um dos aspectos que compõe as várias identidades que cada um de nós carrega. A identidade profissional é dinâmica, pode ser estudada em função de suas características e se desenvolve continuamente em detrimento de cada história de vida; ela é permanentemente construída por meio de nossas escolhas, que podem se

conscientes ou não, com significados ou orientações distintas (DUBAR, 2005).

A identidade profissional docente é formada a partir de nossas interações sociais, mediada pela conscientização do papel profissional que escolhemos e exercermos. Essa relação envolve aspectos relacionais e individuais além do significado que cada um atribui a profissão.

Nessa perspectiva, consideramos oportuna a proposição de Freire (1995, p. 58) sobre a necessidade da formação profissional para o exercício do magistério, quer seja na educação básica ou superior, pois : “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde, ninguém nasce educador ou marcado para ser educador”, porque a docência saberes específicos para o seu exercício.

No entanto, é necessário compreendermos que identidade docente não é construída pelo número de cursos ou técnicas acumuladas, mas sim através de um trabalho contínuo sobre si mesmo orientado pela reflexão crítica sobre a própria prática e da (re)construção permanente da identidade pessoal.

A formação docente permanente, afirma Imbernón (2006), não deve ser interpretada como uma mera atualização científica, pedagógica ou cultural. Ela deve priorizar a descoberta da teoria para uma organização, fundamentação e revisão das práticas pedagógicas, transformando o seu sentido comum por meio da promoção da unidade teoria-prática para sustentar o fazer docente.

A formação docente, nesse sentido, deve estar alinhada a uma perspectiva de desenvolvimento profissional que tem, na formação inicial, o começo de um processo contínuo no qual a profissão se desenvolve por meio de descobertas individuais e coletivas que se sedimentam e se (re)constroem por meio de uma rigorosa reflexão crítica sobre a prática mediada pela teoria, o que permite a reconstrução da experiência na perspectiva do aprimoramento da atuação docente. (ALMEIDA, 2006).

A qualidade do ensino exige formação permanente do professorado, uma vez que o conhecimento restrito da sua área de formação não é suficiente para enfrentar as dificuldades e as exigências atuais. Logo, a qualidade da educação requer o compromisso com o desenvolvimento profissional docente. É preciso empenho para estimular a criação e a manutenção de espaços coletivos para discussão da prática pedagógica docente.

A formação permanente dos professores é um princípio elementar para qualificar e alcançar êxito no processo de ensino-aprendizagem, pois estimula os docentes a (re)pensarem suas práticas e a modificarem crenças que porventura impeçam a adoção de novos métodos de ensino.

As imagens da docência e a docência nas imagens

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência na Educação Básica e Superior – GEPDEBS, vinculado a Linha de Pesquisas Saberes e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia – MG, desenvolve ações de formação em encontros quinzenais, promovendo discussões e reflexões críticas relativas ao desenvolvimento profissional docente, a formação inicial, contínua, saberes, práticas, identidade docente, entre outras temáticas. O grupo realiza seminários com a colaboração de seus/suas integrantes e estende a participação aos professores e professoras de escolas da rede pública e particular de Uberlândia e região, objetivando promover o desenvolvimento profissional docente.

Nesse cenário, realizamos em 2019, um seminário sobre a temática Identidade Profissional Docente, com o intuito de promovermos reflexões sobre a constituição da identidade docente a partir da construção das imagens da profissão docente elaboradas por estudantes da educação básica e superior.

Para tanto, propusemos aos/às discentes que elaborassem desenhos para que pudessem expressar os sentidos e significados que atribuem à profissão docente. Colaboram 18 estudantes de um curso de licenciatura de uma IES pública e 30 estudantes da educação básica de nível médio de uma Instituição Federal e 23 estudantes da educação básica do ensino fundamental de escola da rede municipal⁵, instigados a desenharem a partir da pergunta: “O que é ser professor, professora para você?”

As interpretações apresentadas por meio da técnica Análise de Conteúdo, de Bardin (1977), nos permitiu afirmar que as imagens e a identidade profissional dos docentes constroem-se com base na significação social da profissão, de suas tradições e no fluxo histórico de suas contradições.

Nessa perspectiva, é necessário considerarmos que uma mesma imagem pode apresentar diferentes (re)significações, variando conforme as explanações e usos que são feitos delas.

A imagem, assim como algumas palavras, pode ser polissêmica. O desenho é uma imagem não verbal. Como exemplos de linguagem não-verbal, traduzem uma visão de mundo porque traduzem pensamentos, revelam conceitos.

Logo, ler um desenho e analisar o seu conteúdo não é tarefa simples, implica em compreender como seu autor leu o mundo a partir de suas experiências. O papel do/a pesquisador/a é ler, reler, analisar e interpretar o ponto de vista de seu/sua autor/a:

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial

⁵ Salientamos que, do conjunto de 71 desenhos, selecionamos cinco para compor esse artigo, sendo dois são de estudantes de curso de licenciatura, dois do ensino médio e um da educação básica.

conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo em que habita. (BOFF, 2010, p. 9).

O desenho, por se constituir em uma forma de linguagem não verbal, traduz uma imagem, construída em um determinado contexto histórico, social e cultural e tem papel importante tanto no desenvolvimento da capacidade cognitiva e semiótica, como também na criatividade e expressão das emoções.

Considerando o desenhar como uma atividade criadora, podemos pensar que ela expressa os sentimentos de seu/sua autor/a e o modo como a realidade é por este apropriada e transformada.

Ao desenharmos, expressamos o nosso entendimento sobre o mundo, sobre a imagem apreendida em nossas relações com o mundo. Essa acepção se traduziu no desenho (Figura 1) realizado por um/a estudante do ensino fundamental I de uma escola pública no município de Uberlândia – MG, sobre o que é ser professor, professora.

Figura 1: O que é ser professor/professora?

Fonte: Desenho do/a Estudante 1 - Ensino Fundamental I

A imagem em destaque representa uma perspectiva romantizada e virtuosa da profissão docente, perceptível nas cores vibrantes utilizadas para colorir o desenho, no coração e na estrela e pela postura corporal da professora que, de braços abertos, sugere um afetuoso abraço. Além disso a professora traz uma coroa na cabeça que nos remete ao universo dos contos de fadas, no qual a rainha ou a princesa é a pessoa mais importante e o centro das relações.

A partir da análise do conteúdo, a criança expressa, nas entrelinhas de seu desenho, a crença de que a professora exerce a docência por amor, porque gosta. Campos e Silva (2019, p. 255), salientam que em geral os/as estudantes entendem a docência a partir de “um ideário difícil de ser superado: a compreensão do magistério como vocação ou dom, a imagem de perfeição dos professores como sujeitos que tudo sabem”.

Ao longo da história, a profissão docente tem oscilado de acordo com os interesses da sociedade vigente. Desde a chegada dos primeiros jesuítas ao Brasil, ainda no século XVI, até início do século XX, a docência era associada ao sacerdócio, a vocação, missão e/ou um dom, pois acreditava-se que a pessoa nascia para ser professor/a. Esse perfil de professor/a como missionário/a, vocacionado/a, que nasceu para a docência, ainda hoje,

primeira década do século XXI, influencia e, por que não dizer, dificulta a consolidação da docência como profissão.

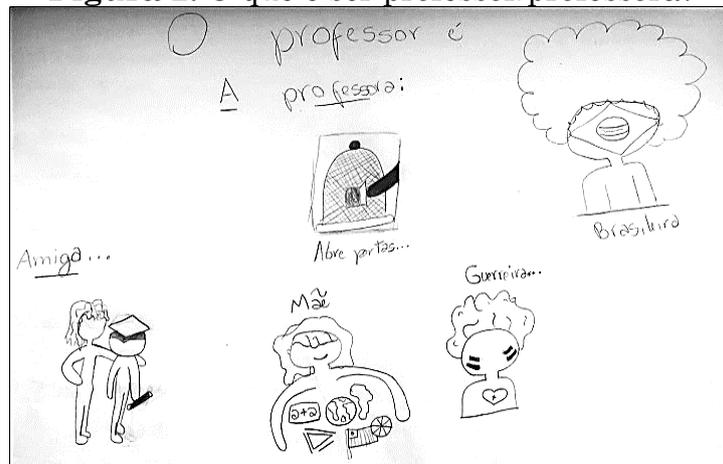
As três concepções – vocação, ofício e profissão – exprimem uma linha de evolução do ensino, que, com maior ou menor grau, estão presentes na contemporaneidade; representam dilemas que envolvem a profissão docente e geram contradições e antagonismos no que se refere à formação que o/a professor/a deve ter, quais são os saberes, os conhecimentos necessários para o exercício da profissão.

As práticas docentes são constituídas por um conjunto de valores, princípios, conhecimentos e atitudes histórica e socialmente situadas, incluindo a trajetória pessoal dos/as professores/as, experiências construídas, espaço e contexto em que atuam.

Estudos sobre a constituição epistemológica, pedagógica e histórica da docência evidenciam que a atividade ainda carece de muitos elementos para se tornar reconhecida como um campo constituído por saberes próprios legitimados e respeitados. Para Nóvoa (2008), ainda há a tendência de se considerar que basta dominar bem o conteúdo de ensino e ter certa aptidão de comunicação para ser professor/a, o que leva à perda de prestígio da profissão e à ausência de um *status* de cientificidade.

Ser e tornar-se docente requer formação longa e contínua, fundamentada na autonomia do fazer pedagógico, enfrentando problemas decorrentes da realidade profissional na tomada de decisões e na superação deles. A formação permanente deve fomentar a aquisição de conhecimentos pedagógicos para subsidiar a intervenção docente no processo ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, na Figura 2, analisamos um desenho produzido por um estudante do ensino médio que nos remete a reflexão sobre as diversas nuances da identidade docente no que diz respeito as suas características e atribuições.

Figura 2: O que é ser professor/professora?

Fonte: Desenho do/a Estudante 2 - Ensino médio

No desenho o/a estudante apresentou a professora em diferentes papéis, evidenciando a sua compreensão sobre as diversas faces da docência, não só na dimensão profissional, mas também na sua condição de mulher, mãe, guerreira, amiga e traz estampada na roupa e no rosto a bandeira do Brasil, enfatizando a importância do seu papel na educação.

No desenho é perceptível a admiração do estudante pela profissão, visto que, além das qualidades que foram atribuídas a professora, na imagem central observamos uma porta que conduz os/as estudantes ao conhecimento, a pensarem criticamente e alargarem sua visão de mundo.

Na opinião de Rios (2018, p. 24), o mundo é do tamanho “do conhecimento que temos dele. Alargar o conhecimento, para fazer o mundo crescer, e apurar seu sabor, é tarefa do ser humano. É tarefa, por excelência, de educadores”. Embora concordemos com a autora, consideramos também que a professora deveria ser identificada a partir de um processo permeado por histórias individuais e coletivas, por conceitos familiares, sociais, culturais, reais e não ideais.

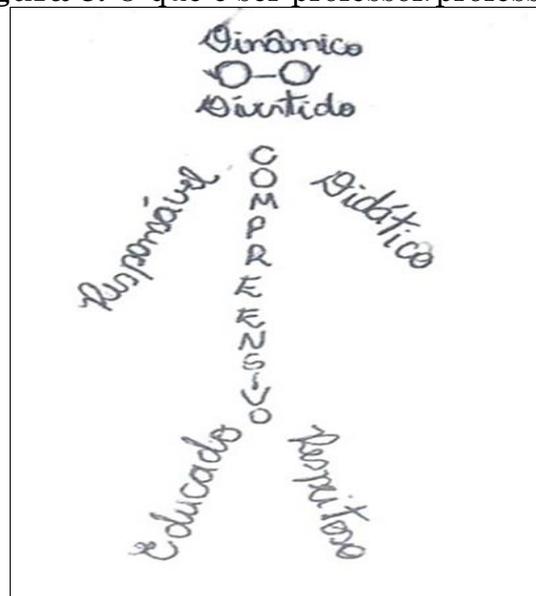
A docência é uma atividade plural e repleta de dilemas pelo fato de ser uma profissão essencialmente humana, ou seja, se sustenta por meio de relações e interações com e entre seres humanos. São inúmeras pessoas com as quais o/a professor/a tem de lidar, em um mesmo espaço e, em geral, por

tempo considerável, administrando tensões, resistências, atitudes diversas e, em alguns casos, até reações adversas.

Apreender e incorporar o real e ao processo formativo, nos impasses e contradições das práticas educativas pode ser desestabilizador, contudo nos permite criar um espaço de aprendizagem, pois nem sempre o que o outro é nos agrada, porém poderá nos instigar a mudança de atitudes, seja pela identificação, seja pela diferenciação. E as provocações nos movimentam em outras direções que se definem como possibilidades à medida que são identificadas, discutidas, confrontadas, compartilhadas. Esse processo amadurece a escolha.

O confronto, nessa perspectiva, é inevitável e parte inerente desse processo e, quando explicitado, favorece uma releitura dos conhecimentos/saberes e dos valores em que eles se apoiam e corporeificam, como podemos observar no desenho elaborado por um estudante do ensino médio.

Figura 3: O que é ser professor/professora?



Fonte: Desenho do/a Estudante 4 – Ensino Médio

Na Figura 3 o “corpo docente” foi formado por palavras que exemplificam as características que o aluno considera como essenciais para

o perfil docente: dinâmico, divertido, responsável, compreensivo, didático, educado, respeitoso. Reconhecemos na singular e sugestiva imagem, construída pelo/a discente, um/a professor/a humanista.

O humanismo na identidade docente demanda assunção e exercício permanente das qualidades indispensáveis à ação docente, as quais devem ser construídas e exercidas na prática docente, cuja intencionalidade política-pedagógica é democrática e progressista:

[...] É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (FREIRE, 1996, p. 120).

Na docência progressista e democrática, a ciência e a técnica devem sustentar-se em atitudes humanas: amorosidade, ética, compromisso, em uma relação dialógica, horizontal, entre educando e educador constituindo-se em um ato político. Essa educação não pode ser neutra, porque não é possível separar educação e política.

Não podemos praticar uma educação voltada para a cidadania sem nos envolver afetivamente e sem agregarmos a ela nossa intencionalidade política, pois de acordo com Freire (1996, p. 143): “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança”, conseqüentemente, a formação da identidade docente progressista requer a assunção de um estado democrático de ser e atuar.

A formação do/a professor/a democrático/a, mesmo em um regime autoritário, como a atualidade brasileira se apresenta, não pode deixar de se fixar no campo da problematização da realidade, utilizando como principal

instrumento a interação libertadora entre docente-estudante, conhecimento-ensino-aprendizagem.

A formação nesse sentido é inesgotável, incompleta, inacabada, construída a partir das múltiplas relações entre as pessoas envolvidas, docentes, estudantes, comunidade escolar entre os seus saberes, valores, desejos, sentimentos, entre o que é vivenciado, modificado, apropriado, recriado, criado.

Entretanto, não podemos esquecer que em meio as exigências sociais, de caráter amplo, há um conjunto de condicionantes específicos dos lugares nos quais os docentes atuam, caracterizados por aspectos estruturais, administrativos e pedagógicos, somados às variáveis do espaço em que ocorre efetivamente a docência, acrescentando-se as características socioculturais e as expectativas do grupo de estudantes.

Assim, ser e tornar-se docente é também lidar com um conjunto de variáveis presentes no cotidiano, desde o planejamento, elaborado na expectativa da participação de um determinado grupo de pessoas, cuja reação pode ser diferente da esperada aos aspectos que envolvem a instituição escolar, até as relações profissionais e com a comunidade escolar, os materiais e recursos disponíveis ou não, a organização curricular, as demandas específicas da turma e da escola.

Dessa forma, entendemos que a docência não é uma tarefa simples, meramente repetitiva, mas exige criatividade, constante atenção e formação contínua. Tal premissa pode ser identificada na Figura 5, na qual uma licencianda expôs a sua compreensão sobre a ação docente em duas tendências: liberal e progressista.

Figura 4: O que é ser professor/professora

Fonte: Desenho do/a Estudante 5 – Curso Licenciatura

A análise da parte esquerda do desenho nos remete a uma imagem mais conservadora da docência. Tal assertiva é possível ao observarmos a disposição dos/as alunos/as na sala, sentados em fileiras com livros abertos e olhando para frente. No centro da sala, encontra-se a professora ensinando de forma expositiva com conteúdo no quadro. Além disso, a postura (saia longa e os cabelos presos) é professoral. Em torno da professora, observamos corações que demonstram novamente a visão romantizada da docência ou da professora como tia.

Na Figura 4, do lado direito, a aula foi representada em um ambiente diferenciado. Aparentemente os/as estudantes e a professora encontram-se em um ambiente externo e observamos o registro de imagens relativas a natureza e também pelo fato de estarem sentados em roda, no chão e constroem o conhecimento matemático utilizando frutas na árvore que está disposta no fundo do desenho e que provavelmente foram colhidas antes do início da aula. No entanto, a professora permanece com a mesma vestimenta do desenho anterior e está ocupando o lugar no centro da roda.

Deduzimos que, sendo o desenho de autoria de uma estudante do curso de licenciatura, a futura docente, implicitamente, apresentou a sua compreensão sobre uma nova forma de significação social da profissão,

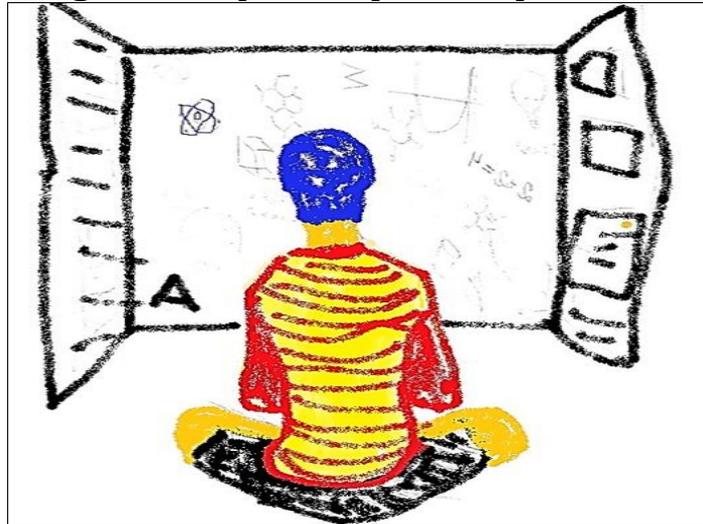
demonstrando que os saberes construídos no espaço de formação inicial podem contribuir para modificar a maneira como o/a professor/a se reconhece; recorremos a Marcelo Garcia (2009, p. 112) para apreendermos a percepção da estudante sobre a identidade profissional, enquanto um:

[...] processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida. Desse ponto de vista, a formação da identidade profissional não é a resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?”, mas sim a resposta à pergunta “o que quero vir a ser?”

Os processos de formação são complexos e nos desafiam a percorrer outros caminhos e possibilidades que considerem as diferentes dimensões afetivas, epistemológicas, cognitivas, técnicas, éticas, estéticas, políticas, sociais, porque ampliam a ação docente, ao mesmo tempo em que nos exigem estabelecer, continuamente, relações entre: a prática pedagógica e os seus múltiplos saberes e fazeres, compreendidos como prática social.

Os espaços da formação docente são múltiplos assim como os saberes existentes em nosso vasto e complexo mundo. Esses saberes compõem uma tessitura singular e ao mesmo tempo complexa, que se constitui e se expressa no que somos e no que fazemos, perpassando tanto nossas identidades, como as práticas com as quais estamos envolvidos.

Os horizontes dos processos de formação estão intimamente relacionados aos modos de se perceber a educação e as diferentes formas de aprender. Na Figura 5 o desenho de estudante de licenciatura nos convida a abrir janelas.

Figura 5: O que é ser professor/professora?

Fonte: Desenho do/a estudante 6 – Curso de Licenciatura.

A imagem faz alusão, em um primeiro olhar, a um/a professor/a sentado/a em frente lousa na sala de aula. Essa hipótese pode ser confirmada a partir da observação dos escritos na lousa, expondo os conteúdos trabalhados pelo/a docente. No entanto, se analisarmos mais atentamente, é possível enxergar não mais a lousa, mas uma janela. Essa análise nos permite compreender que os escritos não estão na lousa, mas fazem menção do olhar do/a docente para o horizonte, representando um pensamento, um momento de reflexão do/a professor/a sobre a sua prática pedagógica, a qual deverá promover a autonomia, provocar inquietudes, aguçar a curiosidade como nos ensinou Freire (1996, p. 53), pois “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” e contribui para abriremos janelas onde há somente muros e esperar.

Sim, esperar e não esperar, como nos ensinou o mestre Freire (1996). Esperar exige compromisso, respeito, perseverança, disciplina, resistência e luta. Lutar mesmo diante das impossibilidades do atual cenário político brasileiro, marcado pelo desrespeito aos direitos humanos, que nos angustia e ao mesmo tempo nos exige esforços coletivos em prol de uma educação comprometida com a equidade, justiça e inclusão social, porque a nossa “presença no mundo não é a de quem nele se adapta, mas de quem

nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” (FREIRE, 2001, p. 57).

Considerações finais

Nesse artigo objetivamos analisar as diversas faces que constituem a identidade a docência e reafirmar a importância da implementação de espaços para formação permanente dos professores. Uma formação fundamentada em uma perspectiva do ser humano como um ser inconcluso, inacabado, em movimento permanente de busca. Nesta perspectiva, se deparam com uma busca incessante por conhecimentos e alternativas diversificadas para sua atuação profissional.

Não existe neutralidade na ação educativa: a educação é um ato político, social. As ações docentes são carregadas de representações que (re)configuram constantemente a sua identidade profissional. Como sujeitos inseridos no mundo, os/as docentes se (trans)formam, consciente ou inconscientemente, com as mudanças sociais e, por conseguinte, precisam refletir criticamente sobre suas práticas pedagógicas.

A partir das reflexões suscitadas com base nos desenhos produzidos por estudantes da educação básica e superior, depreendemos que o percurso formativo docente ocorre mesmo antes da sua atuação na sala de aula, pois os acontecimentos pretéritos influenciam diretamente na constituição de sua identidade pessoal e profissional.

Imersos/as em um contexto de intensas e rápidas transformações, os/as docentes necessitam de um espaço permanente para socializar seus saberes e práticas de forma crítica e reflexiva, que ofereça elementos teóricos, práticos e metodológicos para direcionar a sua prática pedagógica que promova a superação da dicotomia entre a teoria-prática.

Reiteramos a importância da criação e manutenção de espaços de formação permanente, para (re)pensarmos sobre o exercício da docência,

seus desafios e possibilidades de emancipação. A formação docente, nessa perspectiva, deve ser orientada por princípios humanísticos, voltados para a reflexão crítica sobre a prática, a coletividade e os aspectos sociais que vigem na e para além da instituição e que afetam diretamente o fazer pedagógico dos/as docentes e a constituição da sua identidade profissional.

Esperançamos que as nossas reflexões contribuam para (re)significar a compreensão sobre a formação permanente, para que a constituição da identidade profissional docente tenha como marca indelével a humana docência.

Referências

- ALMEIDA, Maria Isabel de. *Apontamentos a respeito da formação de professores*. In: BARBOSA, Raquel L. L. (Org.). *Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas*. São Paulo: UNERSP, 2006.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. *Pedagogia universitária e projetos institucionais de formação e profissionalização de professores universitários*. 2011.147 f. Tese (Livre-Docência) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: Imagens e Auto-Imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha*. Uma metáfora da condição humana. Rio de Janeiro: Vozes, 2010, p. 9
- CAMPOS, Vanessa T. B. *Ações formativas como estratégia de desenvolvimento profissional de professores na educação superior e (trans)formação da prática docente na Universidade Federal de Uberlândia – MG*. Relatório Estágio Pós-Doutoral. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2017.
- CAMPOS, Vanessa T. Bueno; ALMEIDA, Maria Isabel de. Contribuições de ações de formação contínua para a (trans)formação de professores universitários. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 21-50, maio/ago. 2019.
- CAMPOS, Vanessa T. B. & SILVA, Fernanda D. A. (Trans)formação da docência: contribuições das experiências de vida à formação inicial de professores. *ETD - Educação Temática Digital*, 21(1), 242-258. 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa: o papel da Didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI; José P. MARTINS, Pura L. O.; JUNQUEIRA, Sérgio R. *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004, p. 31-42.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução: Andrea Stahel M. da Silva. 3. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2005.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 53. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GENTIL, Heloisa S. *Identidades de professores e redes de significações – configurações que constituem o "nós" professores*. Revista Psicologia da Educação, São Paulo, 23, 2º sem. de 2006, pp. 175-188.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCELO GARCIA, Carlos. *Os professores e sua formação*. In: NÓVOA, A. (org). *Formação de professores e profissão docente*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

MARCELO GARCIA, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 12 maio 2019.

MARQUES, Mário O. *A formação do profissional da educação*. 5ª Ed. Unijuí, 2006.

MELO, Geovana Ferreira; CAMPOS, Vanessa T. Bueno. Pedagogia universitária: por uma política institucional de desenvolvimento docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 44-63, jul./set. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145897>.

NÓVOA, António. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.15-33.

NÓVOA, António. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF M. e LESSARD, C. (org.) *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008, p. 217-233.

PESSOA, Fernando. *Poesias de Álvaro de Campos*. Lisboa: Ática, 1944.

PIMENTA, Selma G. *Saberes pedagógicos e atividades docentes*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVATER, Fernando. *Política para meu filho*. S. Paulo, Martins Fontes, 1996.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2008.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZABALZA, Miguel. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em junho de 2019.

Aprovado em novembro de 2019.

Expectativas e medos de professores em formação: o papel do estágio supervisionado de ensino

*Delano Moody Simões da Silva*¹

*Ana Júlia Pedreira*²

RESUMO

O estágio supervisionado é desencadeador de uma série de emoções nos estudantes, como expectativas, medos e angústias com relação à sua realização. O conhecimento desses sentimentos por parte dos formadores de professores poderia ajuda-los na abordagem dos mesmos ao longo do processo de formação, antecipando ou discutindo situações que contribuam para diminuir os possíveis efeitos negativos desses. O objetivo desse estudo foi identificar as expectativas e medos de um grupo de licenciandos em Ciências Naturais, na primeira disciplina de estágio supervisionado e discutir a influência dessa disciplina no enfrentamento desses sentimentos. Os estudantes indicaram mais medos que expectativas no primeiro dia de aula quanto à realização do estágio. A partir da análise de conteúdo percebemos, nas indicações, que o momento de estágio realmente é cercado de muita tensão e apreensão. Enfrentar esses sentimentos no contexto escolar, sob orientação de professores supervisores pode ser determinante para a carreira do futuro professor.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Experiência. Identidade docente. Estágio Supervisionado de Ensino.

Hopes and fears of teachers in training: the role of practicum

¹ Doutor em Ecologia. Faculdade UnB Planaltina (FUP), Brasília, DF, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-6784-6161>. delanomood@gmail.com.

² Doutora em Educação. Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-2124-1789>. anajuliapedreira@unb.br.

ABSTRACT

The practicum is the trigger of a lot of emotions in student teachers, the hopes, fears and anguish with regards to its realization. The knowledge of these feelings by teachers' educators could be helpful in approaching these feelings throughout the training process, anticipating or discussing situations that contributing to decrease the possible negative effects. This way, the goal of this study was identifying the hopes and fears of a student teachers' group in Natural Science, on the first practicum course and discussing the influence of this course in coping with these feelings. The students indicated more fears than hopes in the first-class day. From the analysis of indications, we noticed the practicum moment is surrounded with tension and apprehension. Coping these feelings in the school context with teacher or teacher supervision could be determinant to the career of future teacher.

KEYWORDS: Teacher Education. Experience. Terceira palavra. Teacher identity. Practicum.

* * *

Introdução

O componente prático no processo de formação de professores sempre foi alvo de grandes discussões. Existe, no entanto, um consenso que para formar professores precisamos não só abordarmos, junto aos estudantes conceitos, teorias, metodologias e estratégias, mas também é necessário que estes apliquem e validem os conhecimentos em situações reais e a partir dessas experiências reconstruam-os e desenvolvam novos, além de vivenciarem o cotidiano da sua futura profissão, na escola. Para Tardif (2014) esses conhecimentos, ou saberes, que são desenvolvidos ao longo dos cursos de formação inicial de professores necessitam da prática para validá-los e aprofundá-los, permitindo que o futuro professor desenvolva seu *habitus* e construa sua identidade como docente.

Essa prática ou esses momentos práticos em situações reais, no ambiente escolar, estão previstos nos cursos de licenciatura e são concentrados nas disciplinas chamadas genericamente de estágio curricular supervisionado de ensino (BRASIL, 2015) o qual é compreendido como:

[...] o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário (CNE/CP nº 28/2001, p. 10).

Dessa forma o estágio não é apenas a aplicação de conhecimentos, procedimentos ou protocolos, ele é uma experiência na profissão docente, não no sentido de experimentar ou testar algo, mas no sentido de viver a experiência de ser docente sob a supervisão de um profissional da área. Como afirma Larrosa (2011) sobre o papel da experiência na formação docente, ela é um acontecimento, que pode provocar profundas transformações de ser, agir e pensar.

Diante de tantos significados para a carreira docente e para o licenciando, o estágio supervisionado é desencadeador de uma série de emoções nos estudantes, como expectativas, medos e angustias com relação à sua realização (MARTINU; SOUZA; GOMES-DA-SILVA, 2013). Para muitos alunos o momento do estágio é um divisor de águas na sua formação, sentimento esse que pode contribuir, mas também provocar efeitos negativos como ansiedade e insegurança, levando a ser um momento estressante no processo de formação dos futuros professores (CHAPLAIN, 2008). O conhecimento desses sentimentos por parte dos formadores de professores poderia ajuda-los na abordagem dos mesmos ao longo do processo de formação, antecipando ou discutindo situações que contribuíssem para diminuir os seus possíveis efeitos negativos (HONG; GREENE, 2011).

O curso de licenciatura em Ciências Naturais da Faculdade UnB Planaltina (FUP) forma professores para atuarem na disciplina de Ciências nos anos finais do ensino fundamental. Na grade curricular do curso estão previstos quatro momentos de estágio supervisionado: Estágio Supervisionado de Ensino de Ciências 1, 2, 3 e 4 (ESENC 1, 2, 3 e 4). Cada estágio possui objetivos e atividades específicas conforme descrito em Razuck e Rotta (2014), sendo que o primeiro estágio, ESENC 1, é a primeira inserção do aluno na escola. Na grade curricular esse estágio deve ser realizado a partir do quinto semestre para o curso diurno e no sexto para o curso noturno, ou seja, ao longo terceiro ano de curso (tempo mínimo do curso: diurno 4 anos, noturno 4 anos e meio). Sendo assim quando o aluno chega no período do primeiro estágio ela já adquiriu saberes diversificados da profissão docente (conteúdos específicos de ciências, conteúdos pedagógicos, metodologias de ensino dentre outros), mas ainda não os colocou em prática. Dessa forma, o objetivo desse estudo foi identificar as expectativas e os medos de um grupo de licenciandos em Ciências Naturais, na primeira disciplina de estágio supervisionado e discutir a influência dessa no enfrentamento desses sentimentos.

Fundamentação Teórica

Nos mais diversos contextos de formação de professores o estágio supervisionado de ensino é tido como um dos momentos mais importantes (BECK; KOSNIK, 2002; BULLOUGH et al. 2002; SMITH; LEV- AKI, 2005; PIMENTA; LIMA, 2006; PARKISON, 2008; BATES; RAMIREZ; DRITS 2009; KOC, 2012, BARRETO; OLIVEIRA; ARAÚJO, 2013; SILVA; PEDREIRA, 2016). Baccon e Arruda (2010) afirmam que passar pelo estágio é de fundamental importância para o licenciando desenvolver o sentimento de “ser professor”, permitindo que eles mobilizem e desenvolvam saberes específicos da docência. Esses saberes oriundos da prática da experiência

comprovam ou afirmam crenças e valores no futuro professor (TARDIF, 2014), possibilitando que esses adquiram mais confiança, superando medos relacionados à carreira docente (TULI, 2009).

Medos e outros sentimentos relacionados ao estágio ou à docência em si são comuns e esperados por parte dos alunos, sendo considerados por alguns autores elementos importantes no trabalho e na construção da identidade docente (VAN VEEN; SLEEGERS; VAN DE VEN, 2005; MARTINU; SOUZA & GOMES-DA-SILVA, 2013). A origem desses sentimentos é variada, pois pode possuir relação com momentos anteriores à vida acadêmica do licenciando, possivelmente de quando ele era aluno na educação básica (SCHUTZ; CROWDER; WHITE, 2001; LESHEM; TRAFFORD, 2006; HONG; GREENE, 2011). Pode também estar relacionado à concepção que esses estudantes construíram do que é ser um bom professor (SHOYER; LESHEM, 2016) ou simplesmente o medo de falhar ou não dominar algum conteúdo ou estratégia (LIMA, 2010; HONG; GREENE, 2011; MARTINU; SOUZA; GOMES-DA-SILVA, 2013; SHOYER; LESHEM, 2016). Dessa forma, a construção da identidade de um docente é influenciada pela sua experiência enquanto aluno, sua trajetória durante a formação inicial e seu exercício profissional (FEIMAN-NEMSER, 2001; MARCELO, 2010; PEREIRA; OVIGLI, 2017).

Conhecer esses sentimentos e abordá-los de alguma forma ao longo da formação pode contribuir muito na carreira dos futuros professores (SHOYER; LESHEM, 2016; LINDQUIST et al. 2017), já que os estudantes poderão não só vivenciar o cotidiano escolar, durante o estágio, mas principalmente trabalhar esses medos e essas expectativas, (SCHUTZ; CROWDER; WHITE, 2001; ROTTA; FRANÇA, 2018), reafirmando assim o estágio como uma experiência formativa com impactos significativos na vida do futuro professor.

Sobre a experiência na formação docente, Larrosa (2005) afirma que é pessoal, mesmo dois indivíduos passando pela mesma situação e acontecimentos, eles não vivem da mesma forma essa experiência. Segundo

o autor, nessa experiência o sujeito cai, levanta, tem acertos e erros, mas para aprender com isso ele tem que estar aberto e de certa forma exposto para ela. Como citado por Larrosa a “*experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca*” (LARROSA, 2005, p.21).

O estágio supervisionado de ensino se encaixa perfeitamente nessa concepção de experiência, pois uma turma inteira pode realizar o estágio no mesmo momento, mas a experiência de cada um é individual, com erros, acertos e aprendizagens diferenciadas. Essa experiência pessoal do estágio pode ser evidenciada em alguns trabalhos que apresentam relatos dos alunos após o estágio (ZANCUL, 2011; SILVA; PEDREIRA, 2016; ROTTA; FRANÇA, 2018) e que indicam o quanto foi importante e transformador passar por ela.

Nessa perspectiva transformadora Larrosa (2011) ainda afirma que o lugar da experiência não é somente um espaço, um endereço, uma sala, mas sim o próprio sujeito, ou suas ideias, ou suas palavras, seus sentimentos, por isso a ideia de que a experiência seja algo que nos acontece. Após o estágio muitos sentimentos são superados, outros não e muitos novos surgirão, mas esse processo de encontro e reflexão é fundamental para a construção da identidade do licenciando como docente.

Metodologia

Contexto da pesquisa

No curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Faculdade UnB Planaltina a disciplina de ESENC 1 tem como objetivos: a introdução do aluno no contexto escolar, a observação e o planejamento, juntamente com o professor regente da escola, e a regência de classe do estagiário. No início do semestre os alunos são orientados quanto às atividades que devem desenvolver na disciplina, bem como em relação às questões burocráticas

referentes ao estágio. Ao longo do semestre eles trazem as discussões e questões emergentes nas suas escolas de estágio, as quais são debatidas em conjunto com os demais alunos da disciplina.

Os dados coletados para esse estudo foram obtidos com os alunos que cursaram a disciplina de ESENC 1 no segundo semestre de 2017. No início do semestre estavam matriculados na disciplina 17 alunos, porém um aluno trancou a disciplina. Dessa forma os dados aqui apresentados são dos 16 alunos que concluíram a disciplina.

Estratégias de Coleta de Dados

A coleta de dados ocorreu em dois momentos, um no início e outro ao final do semestre. No primeiro dia de aula foi solicitado aos alunos que escrevessem, numa folha de caderno, seus medos e expectativas com relação ao estágio supervisionado de ensino, e cada um deles ficou livre para indicar a quantidade desses sentimentos que achasse pertinente. Depois de terem escrito o que sentiam, as folhas foram recolhidas e identificadas, sendo então realizada uma discussão sobre as indicações realizadas.

Ao final do semestre, após a realização de todas as atividades do estágio e à medida que os alunos entregavam seu portfólio de estágio, era enviado um e-mail ao aluno, com um arquivo contendo os medos e expectativas por ele indicados no início do semestre. Nesse momento era solicitado que ele escrevesse um texto, curto, a partir da reflexão sobre o que ele havia indicado no início do semestre e o que ele pensava sobre essas indicações após o término do estágio. Para fins de análise dos dados e com o intuito de manter em sigilo a identidade dos alunos participantes, cada um deles recebeu um nome fictício, identificando assim suas indicações e sua reflexão final.

Análise dos dados

A análise dos dados foi baseada na metodologia da análise conteúdo (BARDIN, 2011), onde inicialmente foi realizada uma leitura das expectativas e medos indicados pelos alunos e a partir dessa foram agrupadas. Esses agrupamentos foram definidos de acordo a quem estava endereçado aquele sentimento descrito pelo aluno, se ao próprio estagiário, aos alunos (da escola), aos professores (da escola) ou à escola. A partir dessa organização procurou-se identificar aspectos de destaque dentro de cada agrupamento e foram assim criadas as seguintes categorias: Ações/Fazer, Aceitação/Relacionamentos, Validação/Confirmação, explicadas a seguir:

- Ações/Fazer: quando o sentimento está de alguma forma ligado ao ato de realizar alguma coisa ou a alguma ação específica, direcionada ao próprio estagiário;
- Aceitação/Relacionamentos: direcionada à forma de se relacionar ou mesmo de como aos estudantes da escola, os professores da escola ou à própria escola irão aceitar a sua presença;
- Validação/Confirmação: sentimento direcionado aos próprios estagiários, de forma a confirmar ou mesmo validar a decisão de se tornarem professores.

Os registros da reflexão dos alunos ao final do semestre sobre as expectativas e medos foram analisados de forma a verificar como o estágio contribui ou não para o enfrentamento desses sentimentos.

Resultados e Discussão

Os estudantes indicaram mais medos que expectativas no primeiro dia de aula quanto à realização do ESENC1. Em média cada alunos indicou 4-5 expectativas e 5-6 medos, totalizando 63 expectativas e 72 medos. Muitos compartilham as mesmas expectativas e medos, mas alguns apresentam questões bem pessoais, como por exemplo uma aluna que indicou que tinha medo de cair na frente da turma.

A partir da análise das indicações percebemos que o momento de estágio realmente é cercado de muita tensão e apreensão, parecendo para muitos algo como o “grande teste”, um desafio para se passar de fase (como num jogo) ou mesmo um ritual de passagem. A seguir serão apresentados alguns trechos que os alunos indicaram como expectativas e medos antes de começarem o ESENC 1.

Ações e Fazeres

Os sentimentos dos estagiários quanto ao estágio são muito direcionados a eles próprios, com cobranças pessoais muito grandes. Eles esperam realizar ações que muitas vezes não dependem somente deles e temem falhar no desempenho de suas atividades. Abaixo algumas citações que exemplificam essas situações:

“Medo de gaguejar” (Liz)

“Conseguir realizar tudo que foi planejado” (Marcos)

“Conseguir fazer com que os alunos entendam o que foi levado por mim e que esse conhecimento seja levado para fora da sala de aula” (Felipe)

O medo de gaguejar, indicado por Liz, pode estar relacionado a alguma situação que ela já tenha passado envolvendo estresse ou pressão e que ela tenha de alguma forma, medo de viver essa experiência negativa novamente. Já as indicações de Marcos e Felipe podem não dependem somente deles, no caso de Marcos, por exemplo, muitas vezes na escola não conseguimos realizar tudo que planejamos por motivos que as vezes saem do nosso alcance, como atividades paralelas realizadas pela escola e que acabam interferindo no quantitativo ou mesmo no tempo da aula.

Para Timostsuk e Ugaste (2012) sentimentos ou emoções relacionadas ao estágio desempenham papel fundamental na construção da identidade

docente, tendo aqueles sentimentos ou experiências negativas, um impacto muito marcante na construção dessa identidade. Dessa forma o medo de não conseguir ou falhar é muito forte nos alunos, expondo de maneira bem clara o temor de vivenciar uma experiência negativa. Os trechos abaixo reforçam essa afirmação:

“Falhar em aulas propostas.” (Paulo)

“Ter um desempenho considerável.” (Ana)

“Não conseguir envolver os alunos nas aulas.” (Ana)

Essas inseguranças quanto às suas ações podem estar relacionadas a própria inexperiência dos estagiários como sugere Martinu, Souza e Gomes-da-Silva (2013), já que para a grande maioria, o estágio realmente é a primeira experiência diante de alunos em uma escola, mesmo que alguns já podem ter tido alguma experiência como docente em projetos ou outra disciplina.

Dessa forma, os estudantes criam uma grande expectativa de colocar em prática, aplicar ou compartilhar algo que aprenderam ao longo de sua formação, seja um conteúdo, uma estratégia ou mesmo uma atitude:

“Colocar em prática as teorias de ensino-aprendizagem estudadas no curso, de modo que eu consiga fazer diferença no aprendizado dos meus alunos” (Márcia)

“Quero aplicar algumas técnicas que aprendi em Tópicos com o Valmir³ para ajudar” (Paulo)

“Ensinar os alunos a pensarem e mostrar a eles que eles são pensantes e não acumuladores de matéria, ensinar eles a questionarem” (Marcos)

Para Márcia e Paulo o estágio criou uma expectativa de aplicação de saberes aprendidos ao longo da formação, sendo que para Marcos é uma

³ Valmir é o nome fictício de um professor da Faculdade UnB Planaltina.

oportunidade de compartilhar ao que foi significativo para ele. Pimenta e Lima (2006) afirmam que esse momento de mobilização de saberes oriundos de disciplinas ou outros momentos de formação é extremamente importante, pois de forma geral esses saberes são desenvolvidos desvinculados para a atuação profissional.

Essa expectativa de aplicar e compartilhar saberes é seguida em muitos casos pelo medo de falhar, como podemos constatar pelos trechos abaixo:

“Preocupação em não conseguir passar aquela matéria para os alunos como estava em mente” (Marcos)

“De não conseguir atingí-los e que eles saiam da minha sala sem saber nada” (Maria)

“Perceber que os alunos não aprenderam” (Mateus)

O medo de não conseguir dominar ou realizar algo ou de decepcionar alguém pode estar relacionado com a imaturidade dos estagiários, pois todos são muito jovens, outra questão que pode interferir nessa insegurança pode ser a sua inexperiência enquanto docente, sendo esses fatores citados em diversos trabalhos (LIMA, 2010; HONG; GREENE, 2011; MARTINU, SOUZA; GOMES-DA-SILVA, 2013; SHOYER; LESHEM, 2016). Possibilitar que os alunos se insiram na escola antes do estágio através de projetos ou disciplinas pode não só minimizar esses sentimentos, mas também encorajá-los a ousar mais durante o estágio, permitindo que eles apliquem, testem e validem saberes aprendidos ao longo dos semestres do seu curso.

Aceitação/Relacionamentos

A aceitação direcionada aos alunos, professores e à própria escola também é motivo de apreensão por parte dos estagiários. Os trechos abaixo demonstram essa preocupação:

“Como a escola e os alunos irão me receber” (Emília)

“Não ser bem recebido pela comunidade escolar” (João)

“Não ter boa interação no ambiente escolar” (Felipe)

Sendo que esse sentimento leva a uma grande expectativa de aceitação:

“Conseguir fazer com que os alunos interajam bem comigo”
(Afonso)

“Conseguir me conectar com os alunos, por ter uma aproximação mais de idade e talvez até gostos” (Rogério)

“Desenvolver uma boa relação com o professor responsável pela turma” (Mateus)

Possivelmente esses sentimentos de receptividade e relacionamento fazem parte do imaginário dos alunos de que um bom professor, é aquele querido ou que se relaciona bem com seus alunos. Para Shoyer e Leshem (2013) essa idealização de um bom professor é motivadora de expectativas e medos quanto à atuação deles como docentes. Porém, os estagiários esquecem que essa relação com os alunos deve ser construída dia a dia e isso pode levar um tempo. Talvez durante o estágio isso não seja possível pelo tempo limitado de atuação.

Para alguns estagiários, o bom relacionamento com os alunos depende de uma relação de respeito entre eles, indicando que para isso a disciplina é fundamental, sentimento semelhante encontrado por Hong e Greene (2011). Alguns trechos abaixo representam essa afirmação:

“Não conseguir impor respeito, pelo fato de não parecer tão velho/adulto, que é o que as crianças mais respeitam.” (Rogério)

“Não controlar a turma e a aula se tornar uma anarquia”. (Marta)

“De não ter moral e não ser respeitada” (Maria)

Validação/Confirmação

Alguns autores já indicaram que o estágio pode ajudar a confirmar ou não o desejo de ser professor por parte dos estagiários (SCHUTZ; CROWDER; WHITE, 2001; ZANCUL, 2011; ROTTA; FRANÇA, 2018), confirmando o sentimento de muitos alunos que identificam o estágio como um “grande teste” para a carreira docente, acreditando que se “passarem” terão a certeza que fizeram a escolha certa ao entrarem num curso de licenciatura. Os trechos abaixo demonstram esse sentimento:

“Descobrir se serei professora.” (Priscila)

“Espero poder descobrir se estou mesmo seguindo o caminho correto.” (Camila)

“Conseguir ter maior certeza que é essa a profissão que realmente quero seguir, principalmente por ser a melhor coisa que eu acredito fazer.” (Felipe)

Apesar de concordar que o estágio seja uma experiência importante no processo de formação, ele não é a única, pois eles irão realizar outros estágios. Além disso, os primeiros anos de trabalho como docente também podem contribuir para essa decisão.

Corroborando essa ideia de “teste”, os estagiários entendem que caso não “passem”, fizeram uma escolha errada:

“Descobrir que a profissão "não é para mim" e acabar desistindo de algo que acredito tanto.” (Felipe)

“Descobrir que não nasci para isso.” (Maria)

O estágio possui esse estigma de rito de passagem para carreira docente, porém, apesar da sua importância ele não é o único responsável por formar um professor. O momento do estágio é realmente um momento que

mobiliza vários destes saberes e possibilita, com o exercício na prática, o desenvolvimento de outros. Porém, como dito acima, esse momento não é único, o professor em formação terá outros momentos como esse ao longo de sua trajetória, como outros estágios ou até mesmo os primeiros anos de sua carreira como docente. Um resultado não satisfatório, do ponto de vista do aluno, ou até mesmo os satisfatórios não comprovam ou confirmam nada, apenas indicam ações, posturas ou estratégias que devem ser mantidas ou repensadas, por isso a importância desse momento ser um momento reflexivo.

Esse momento de imersão e reflexão não deve ser um momento solitário, o professor regente na escola assim como o professor responsável pela disciplina na instituição de ensino superior deve orientar e promover a reflexão sobre as questões emergentes no estágio, ajudando-o nas dificuldades encontradas e no enfrentamento de medos e angústias sobre a carreira docente.

Reflexão após o estágio

No decorrer do semestre muitas dessas expectativas e medos foram abordadas ao longo da disciplina, algumas vezes trazidas pelos próprios alunos e outras pelo próprio professor responsável pela disciplina. Ao final da disciplina, conforme descrito na metodologia, os alunos entregaram uma reflexão sobre os sentimentos que eles indicaram no início do semestre.

Na maioria das situações eles indicaram que as expectativas e medos se concretizaram de alguma forma, mas que passar por isso, enfrenta-los e em muitas situações superá-los foi importante. Abaixo alguns exemplos:

“Ao observar os medos e expectativas que eu tinha no começo do semestre posso confirmar que vivi cada um deles, porém, todos superados e que deram espaço a outros medos e expectativas que futuramente quero também passar por todos eles.” (Ana).

“Meus medos e expectativas permaneceram os mesmos ao longo do estágio, consegui vencer meus medos e percebi que não passavam de bobagens e que eu preciso confiar mais em mim mesma.”
(Maria)

“Realmente os medos se tornaram realidade... uns mais que outros, mas nada que me atrapalhasse.” (Priscila)

Os exemplos trazidos acima reforçam a importância de vivenciar a experiência do estágio, encontrando situações reais e através delas enfrentar seus medos e expectativas, uma vez que a experiência dá confiança aos estagiários para enfrentar essas e outras situações semelhantes (TULI, 2009)

Para muitos alunos essa superação está diretamente relacionada com a prática:

“Realmente no estágio as três primeiras coisas que coloquei aconteceram e muitas outras expectativas surgiram, pois me proporcionou um aprendizado diferente do que estou acostumada, foi muita prática e eu acho que é isso mesmo que a gente precisa, prática. Estágio tem que ser feito na escola sim, para nós deixarmos nossos medos de lado.” (Liz).

“Como eu disse antes, novas expectativas e medos vão surgindo no decorrer da prática, mas no final deu tudo certo.” (Paulo)

“Com base nas expectativas e medos antes de iniciar o estágio, posso dizer seguramente que os medos foram eliminados no decorrer da regência, pois foi de grande valia estar tão próxima dos alunos, poder conhecer a dificuldade de alguns [...]” (Camila)

Nóvoa (2009) destaca a importância da profissão docente ser construída dentro dela própria, com o estudo de situações reais e reflexão sobre a prática dos professores. O estágio permite que os alunos vivenciem essas situações reais e reflitam sobre suas ações, possibilitando dessa forma, a construção e a desconstrução de crenças e outros sentimentos.

Conhecer e passar pelas situações mostrou para os alunos que elas são superáveis ou até mesmo que não deveriam gerar tantas apreensões:

“A aprendizagem dos alunos foi algo que gerou em mim a maior inquietação, pois se eles não estivessem aprendendo para mim não teria adiantado de nada ter aplicado aquelas aulas. Mas compreendi que muitas das vezes o aluno tem que ser o maior interessado em aprender.” (João)

“Quanto aos medos, o principal era gaguejar, e aconteceu, mas não foi tão desesperador igual eu esperava.” (Paulo).

“Após essa primeira experiência como regente de uma sala de aula, mesmo como estagiário, tem ainda mais certeza de que estou no caminho para ter a profissão que me dará uma grande satisfação em seguir.” (João)

“Eu sempre me senti bastante inseguro quando não treinava com minha irmã antes, mas com o estágio, a hora que eu tinha que sair ela estava no curso, então eu muitas vezes treinava no ônibus voltando do trabalho ou até mesmo em frente ao espelho, entretanto lá pra quinta aula, eu nem treinei, e só percebi isso depois da aula. A sensação foi de libertação, autoconfiança.” (Paulo)

“Os meus medos, no geral, foram superados e eram bobos. Esses medos é o normal de todo ser humano. Medo de não dar o conteúdo planejado? Para isso que existe plano A, B, C, D, E.....W, A1, B1 etc.” (Marcos)

Para alguns a experiência trouxe algumas certezas, mas para outras ainda não:

“[...] me fez enxergar que é esse o caminho que quero mesmo seguir.” (Camila)

“[...] se antes eu não tinha ideia do que eu queria seguir como profissão hoje eu tenho a mais plena certeza ser professor e ser por amor e por expectativas de um futuro melhor.” (Bruna)

“A única coisa que não consegui saber ainda é confirmar se eu quero ser professora mesmo.” (Liz)

Pelos trechos acima transcritos podemos perceber que a experiência do estágio realmente passou pelos alunos, ela aconteceu mesmo neles como indicou Larrosa (2005, 2011). Esses estudantes, em sua maioria, se permitiram sentir e experimentar, sofrer e levantar, acertar e errar durante o estágio, o que possibilitou a eles transformações neles, em suas ações, sentimentos e palavras (LARROSA, 2011). Essa experiência influencia diretamente outros saberes desenvolvidos pelos alunos ao longo de sua formação, validando-os ou modificando-os com base na experiência (TARDIF, 2014).

Conclusão

As experiências promovidas pelos estágios supervisionados nos cursos de licenciaturas, como o aqui apresentado, vão além da formação docente, em muitos casos são experiências para a vida. Muitos alunos, além dos sentimentos relacionados à carreira docente, trazem também sentimentos particulares, oriundos de outras situações fora do meio acadêmico, mas que podem ser importantes na construção da sua identidade como docente. Enfrentar esses sentimentos no contexto escolar pode ser determinante para sua decisão quanto à carreira e o seu futuro como professor.

Porém, esse enfrentamento não deve ser solitário e sem planejamento. Professores supervisores de estágio, tanto da universidade quanto da escola são participantes ativos desse processo e devem conhecer esses sentimentos, sejam através de dinâmicas e outras atividades realizadas com os

estagiários ou do diálogo e compartilhamento entre esses dois espaços, universidade e escola. Essa troca de informações entre esses espaços de formação irá contribuir para estreitar relações e ajudar os estagiários na construção de suas identidades como docentes, pois baseado nessa troca, ações coordenadas podem ser planejadas ao longo dos processos de formação.

Referências

- BACCON, A. L. P.; ARRUDA, S. M. Os saberes docentes na formação inicial do professor de física: elaborando sentidos para o estágio supervisionado. *Ciência e Educação*, 16(3): 507-524. 2010.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70. 2011.
- BARRETO, E. S.; OLIVEIRA, M. M.; ARAÚJO, M. L. F. Pontos positivos e negativos do estágio supervisionado na perspectiva dos licenciandos em Ciências Biológicas. *Enseñanza de las Ciencias*, Extra: 297-301. 2013.
- BATES, A. J.; RAMIREZ, L.; DRITS, D. Connecting university supervision and critical reflection: Mentoring and modeling. *The Teacher Educator*, 44(2), 90–112. 2009.
- BECK, C.; KOSNICK, C. Components of a good practicum placement: Student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 81–98. 2002.
- BULLOUGH, R. V. JR.; YOUNG, J.; ERICKSON, L.; BIRRELL, J. R., Clarck, D. C., Egan, M. W., et al. Rethinking field experience: Partnership teaching versus single-placement teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 68–80. 2002.
- CHAPLAIN, R. P. Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28(2), 195–209. 2008.
- FEIMAN-NEMSER, S. From preparation to practice: design a continuum to strengthen and sustain teaching. *The teacher S. College Record*, 103: 1013-1055. 2001.
- HONG, J.; GREENE, B. Hopes and fears for science teaching: the possible selves of preservice teachers in science education program. *Journal of Science Teacher Education*, 22(6): 491-512. 2011.
- KOC, I. Preservice science teachers reflect on their practicum experiences. *Educational Studies*, 38(1): 31-38. 2012.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19: 20-28. 2005.

(____). Experiência e alteridade em Educação. *Revista Reflexão e Ação*, 19(2): 4-27. 2011.

LESHEM, S.; TRAFFORD, V. N. Stories as mirrors: reflective practice in teaching and learning. *Reflective Practice*, 7: 0-27. 2006.

LIMA, F. S. Beliefs about being an English teacher: hopes and fears. *Belt Journal*, 1(21): 106-120. 2010.

LINDQUIST, H.; WEURLANDER, M.; WERNERSON, A.; THORNBERG, R. Resolving feelings of professional inadequacy: student teachers' coping with distressful situations. *Teaching and Teacher Education*, 64: 270-279. 2017.

MARCELO, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Formação Docente*, 2(3): 11-49. 2010.

MARTINU, L.; SOUZA, I.; GOMES-DA-SILVA, P. Como saber se meu mundo de ideias daria certo na prática: o medo da docência no estágio supervisionado em educação física. *Motrivivência*, 40: 51-66. 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BRASIL. *Parecer CNE/CP 28/2001*. Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BRASIL. *Resolução no. 2, de 10. de julho de 2015*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 20 set. 2018.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa, Educa, 95p.

Parkison, P. T. (2008). Field placement treatments: A comparative study. *The Teacher Educator*, 43(1), 29–45. 2009.

PEREIRA, D. C.; OVIGLI, D. F. B. Estágio supervisionado: relatos do processo de constituição da identidade docente em Uberaba-MG. *Revista Profissão Docente Online*, 17(37): 51-62. 2017.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis*, 3 (3-4): 5-24. 2006.

RAZUCK, R. C. S. R.; ROTTA, J. C. G. O Curso de licenciatura em Ciências Naturais e a organização de seus estágios supervisionados. *Ciência & Educação*, 20(3), 739-750. 2014.

ROTTA, J. C. G.; FRANÇA, R. S. A formação reflexiva do professor de ciências naturais e o estágio supervisionado. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 17(2): 509-571. 2018.

SCHUTZ, P. A.; CROWDER, K. C.; WHITE, V. E. The development of a goal to become a teacher. *Journal of Education Psychology*, 93: 299-308. 2001.

SHOYER, S.; LESHEM, S. Students' voice: the hope and fears of student-teacher candidates. *Cogent Education*, 3: 1-12. 2016

SILVA, D. M. S.; PEDREIRA, A. J. A percepção dos alunos estagiários licenciandos em Ciências Naturais do papel dos professores supervisores da escola. *Revista Electrónica Enseñanza de las Ciencias*, 15(3): 412-427. 2016.

SMITH, K.; LEV-ARI, L. The place of practicum in preservice teacher education: The voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 289–302. 2005.

TARDIF, M. (2014) *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Vozes, 325p. 2014.

TIMOSTSUK I.; USGATE, A. The role emotions in student teacher's professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 35: 421-433. 2012.

TULI, F. Understanding undergraduate students' practicum experience: a qualitative case study of Jimma University. *Ethiop. J. Educ. and Sci.*, 5(1): 37-60. 2009.

VAN VEEN, K.; SLEEGERS, P.; VAN DE VEN, P. One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective process of a secondary school teacher in the context reforms. *Teaching and Teacher Education*, 21: 917-934. 2005.

ZANCUL, M. S. O estágio supervisionado de ensino segundo a percepção de licenciandos em Ciências Biológicas. *Revista Simbio-logias*, 4(6): 24-35. 2011.

Recebido em abril de 2019.

Aprovado em novembro de 2019.

Representações sociais sobre a escola e seu impacto na constituição identitária de licenciandos em Química

*Camila Lima Miranda*¹

*Vera Maria Nigro de Souza Placco*²

*Daisy de Brito Rezende*³

RESUMO

O presente artigo apresenta resultados de uma pesquisa que objetivou, por meio do diálogo entre duas teorias: a das representações sociais e da identidade profissional de Claude Dubar, investigar as representações sociais (RS) sobre escola e sua influência na constituição da identidade profissional de licenciandos em Química egressos do sistema público de ensino. A partir da análise das entrevistas foi possível depreender que o compartilhar de RS acerca de um objeto não implica, necessariamente, em modos singulares de atuação. Os jovens, embora compartilhem uma RS do professor atuante nesse sistema de ensino como um profissional com uma formação deficiente, a qual conduz a uma atuação em sala de aula de baixa qualidade, agem de modo antagônico. Atuar como professor na rede pública de ensino pode implicar, para uns, assumir essa atribuição de baixa qualidade, enquanto, para outros, vincula-se à possibilidade de atuar de modo oposto àquele retratado nesta RS.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Representação Social. Identidade Docente.

¹ Doutora em Ensino de Ciências. Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, Minas Gerais, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-3809-2882>. camilamiranda.clm@gmail.com.

² Doutora em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-9515-2370>. vera.placco@pucsp.br.

³ Doutora em Química Orgânica. Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-7715-0427>. dbrezend@iq.usp.br.

The social representations of school and the impact of a constitution of identity of students enrolled in a Chemistry teacher initial training course

ABSTRACT

The present article presents results of a research, through the dialogue between two theories: the social representations theory, in the Serge Moscovici's perspective, and the one proposed by Claude Dubar referring to professional identity, to investigate the social representations (RS) about school and its influence in the constitution of the professional identity students of a Chemistry teacher initial training course, and came from public High School. From the analysis of the interviews show that the sharing of a SR regarding an social object does not necessarily implies in similar modes of action, these students share the SR that about the teachers acting in the governmental Basic Education system (compulsory school period; in Brazil it comprises primary school, lower secondary education, and high school period, totalizing 12 years) have a poor training to be professionals. Nevertheless, the subjects investigated in this work have different perspectives of action deriving from this shared RS. While some of them intend to work in the public basic schools, the other ones do not devise this possibility. For some individuals, to teach in the basic school public system might imply, to accept the low quality attribution while, for others, this action can favour an opposite intervention in relation to what is portrayed in this SR.

KEYWORDS: School. Social Representation. Professional Identity.

* * *

Introdução

A escola configura-se como um espaço em que são fomentadas as primeiras concepções sobre a docência e o contexto no qual essa docência é exercida. Há uma pluralidade de concepções sobre esse espaço físico e sua

função na sociedade. Perspectivas de alguns autores (BOURDIEU; PASSERON, 2013; BOURDIEU, 2015; FREIRE, 1967; 2002; 2005; LIBÂNEO, 2012; YOUNG, 2007) convergem no que diz respeito à representação de que a escola historicamente traz a presença marcante do conhecimento das classes dominantes (BOURDIEU; PASSERON, 2013; BOURDIEU, 2015). As distinções se devem, então, à maneira como os estudiosos concebem a relação com esse conhecimento.

Na perspectiva de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2013), a partir da análise do ensino francês do final da década de sessenta, a escola configura-se como espaço de reprodução da marginalização das pessoas menos favorecidas. Nesse sentido, a escola pauta-se pelos ideais da classe dominante, que inclui, dentre outros aspectos, a perpetuação de sua linguagem, de modo que os que não a dominam, embora não conscientemente, distanciam-se cada vez mais desse ambiente, atribuindo-se uma possível deficiência, ou ainda,

a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção (BOURDIEU, 2015, p. 248).

Na visão do sociólogo francês, as pessoas têm acesso desigual à cultura, detendo diferentes capitais culturais. Esse acesso é facilitado ou dificultado conforme a origem familiar (BOURDIEU; PASSERON, 2013; BOURDIEU, 2015). Os resultados escolares seriam moldados, então, pela distância entre a cultura escolar e a cultura familiar do aluno. Assim, na visão do autor, a escola legitima as desigualdades sociais. Essa legitimação se efetiva quando a escola trata como inatas algumas características que são desenvolvidas em função da cultura da família na qual a criança está inserida, de maneira que determina a eliminação contínua de crianças desfavorecidas culturalmente (em geral, as desfavorecidas economicamente).

Paulo Freire (1967; 2002; 2005), em caminho distinto ao percorrido por Bourdieu, mais do que propor um modelo de como a escola trata as relações de ensino e aprendizado, deixou-nos um legado quanto a possibilidades mais efetivas dessa instituição abordar essa questão, contribuindo de forma muito significativa para a reflexão sobre como se construir uma Educação menos excludente. Priorizando a aquisição de conhecimento a partir da realidade objetiva dos sujeitos da aprendizagem, criticou o que denominou de educação bancária, uma visão epistemológica que concebe ser o conhecimento transferível do professor para o aluno, por explanação e mecanização. Intrinsecamente ligada a esse pressuposto está a concepção de passividade requerida do estudante: nesse modelo, não há espaço para os saberes dos educandos.

Para Paulo Freire, a Educação deveria ser pautada no diálogo, nomeada como pedagogia dialógica ou libertadora, desenvolvendo no educando uma postura ativa na construção de seu conhecimento, assim como possibilitando a construção de uma postura conscientemente crítica diante de seus problemas, em um compromisso com a transformação e inserção crítica em seu meio social (FREIRE, 1967; 2002; 2005). O autor defendia, então, que ao professor caberia a tarefa de orientar e dirigir o processo educativo.

Compartilhando uma mesma visão de Educação como possibilidade para a transformação, porém sob a égide da chamada pedagogia crítico social dos conteúdos, José Carlos Libâneo (2012) vislumbra a escola enquanto espaço para o desenvolvimento de uma consciência crítica, com vistas à transformação da sociedade. As atividades desenvolvidas nesse espaço deveriam contribuir para desenvolver as capacidades intelectuais dos estudantes, incluindo a percepção dessa necessidade de transformação, por meio do acesso aos conhecimentos. Por meio de suas obras, sob uma vertente histórico-cultural, Libâneo demonstra-se defensor de uma escola pública de qualidade. A importância da educação pública no País é incontestável, uma vez que ela desempenha, dentre outros, um papel significativo no processo

de inclusão social, especialmente por, em tese, ser acessível a todos os sujeitos, capaz de promover a igualdade de direitos. Nesse sentido, Bourdieu (2015) diz que

com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar a sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (p. 59).

Igualdade deve significar, desse modo, atentar às diferenças e não ignorá-las. Com as devidas proporções, seja diagnosticando ou ressaltando que essas práticas devem ser combatidas, os autores supracitados concordam que oferecer as mesmas condições não basta para garantir uma Educação igualitária para a população.

Alguns autores (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012; MENDONÇA, 2011; YOUNG, 2007) defendem que, embora a escola não seja o único ou mais eficiente meio de socialização dos conhecimentos, não estamos diante de um processo de desescolarização da sociedade. De modo que, a nosso ver, ainda é possível vislumbrar a escola enquanto um dos *locus* privilegiados para a socialização dos conhecimentos acumulados ao longo dos anos.

Assim, neste artigo relata-se parte de uma investigação que estruturou-se em torno do diálogo entre duas teorias: a das representações sociais (TRS; MOSCOVICI, 2001; 2012; 2013) e da identidade profissional de Claude Dubar (1992; 2005; 2009), com o objetivo de investigar as representações sociais (RS) sobre escola e sua influência na constituição da identidade profissional de licenciandos em Química (MIRANDA, 2018).

Dada a pluralidade associada a esse espaço social, priorizamos a escola no âmbito público. Esse recorte é justificado ao se refletir sobre a importância da escolarização no âmbito público para a democratização dos conhecimentos para uma expressiva parcela da população. Dados do censo escolar de 2014, mostram que são 1.875.345 os alunos do ensino regular, que inclui o ensino infantil ao médio, sem incluir a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), público da cidade de São Paulo, o que representa 83,2% do total de estudantes da cidade.

Além desse aspecto relevante, a universidade, em que os licenciandos investigados estudam, por meio de seu projeto pedagógico, declara que a formação dos sujeitos ali inseridos tem como foco a escola pública.

Referencial teórico

A Teoria das representações sociais (TRS) traz a concepção de representações, na qual a representação de um objeto não é um mero processo de reprodução e sim, a reinvenção do objeto. Nas palavras de Moscovici, “representando-se uma coisa ou uma noção, não produzimos unicamente nossas próprias ideias e imagens: criamos e transmitimos um produto progressivamente elaborado em inúmeros lugares, segundo regras variadas” (2001, p. 63).

Construídas a partir da comunicação entre os sujeitos, por sua natureza, não podem ser criadas por um indivíduo isoladamente, mas apresentam um caráter social de construção, e, como resultado, guiam os indivíduos em suas práxis diárias. Com a construção da representação social, torna-se possível “interpretar e conceber aspectos da realidade para agir em relação a eles, uma vez que a representação toma o lugar do objeto social a que se refere e transforma-se em realidade para os atores sociais” (WACHELKE; CAMARGO, 2007, p. 381). Portanto, a realidade construída por um grupo possivelmente irá diferir da construída por outro distinto e de

seus respectivos comportamentos, tendo em vista que os “comportamentos dos sujeitos ou dos grupos não são determinados pelas características objetivas da situação, mas pela representação desta situação” (ABRIC, 2001, p. 156).

Por sua vez, para Dubar (1992, 2005, 2009), a construção da identidade se faz na articulação entre atos de atribuição e atos de pertencimento. Os primeiros se referem ao olhar do outro, uma identidade conferida aos sujeitos pelas pessoas que interagem diretamente com eles e pelas instituições; em outras palavras, é a identidade para o outro ou, ainda, uma identidade virtual. Complementarmente, os atos de pertencimento configuram-se como a identificação ou a recusa à identidade atribuída por outrem, podendo ser compreendidos como identidade para si ou identidade real. Essas considerações não se resumem a uma mera rotulagem: a atribuição de identidades apresenta aos sujeitos categorizações possíveis, o que pode resultar em sentimentos de exclusão ou de participação em grupos sociais, configurando-se como aceitação ou rejeição dos valores e significados inerentes às atribuições e conseqüentes incorporações.

Estar em relação é condição primordial para a constituição de identidades e de representações sociais. A identidade estudada através de uma perspectiva sociológica, tal qual proposto por Dubar, se concretiza, então, em uma tentativa de compreender “as identidades e suas eventuais cisões como produtos de uma tensão ou de uma contradição interna ao próprio mundo social” (DUBAR, 2005, p. 137).

Esse processo de reconstrução identitária é sempre mediado pela chamada negociação identitária, relacionada com a qualidade das relações com o outro, um movimento instituído pela negociação entre os interesses e valores pessoais e o contexto, sendo considerado por Dubar como um momento de tensão entre os atos de atribuição e pertença que constituem o sujeito, em que será posta em discussão a imagem dele como vista pelo outro (identidade para o outro) e a imagem que ele deseja apresentar (identidade

para si), o que irá desencadear outro processo de construção, desconstrução e reconstrução de sua forma identitária.

Em termos identitários, é importante considerar o duplo papel das RS. No núcleo figurativo dessas representações, constam aspectos que se constituem atribuições para os sujeitos que desejam fazer parte dos grupos sociais que lhes atribuem tais RS; ao mesmo tempo, há uma negociação entre essas representações e aquilo que o indivíduo vai assumir ou não como pertença. Assim, a representação social apresenta duplo papel: se constitui atribuição de um lado e pertença de outro, tendo em vista que as representações sociais se constituem, com frequência, pertenças dos sujeitos (MIRANDA, 2018).

Percurso Metodológico

Os sujeitos que tiveram sua constituição identitária investigada são quatro estudantes do curso noturno de Licenciatura em Química de uma universidade pública paulista, egressos do sistema público de ensino. (MIRANDA, 2018). Visando garantir o anonimato dos entrevistados, foram atribuídos nomes distintos dos verdadeiros. Assim, são discutidas as representações de Laura, Simone, Tarsila e Guilherme.

Na tentativa de estreitar o diálogo com os licenciandos, possibilitando compreender melhor sua constituição identitária e a influência das representações neste processo, buscamos um instrumento que permitisse ao sujeito narrar os aspectos de sua trajetória pessoal e escolar que considerasse importantes, com liberdade e sem interrupções. Por isso, optou-se pela utilização da entrevista. Mais especificamente, em nossa investigação, optamos pela utilização de entrevistas semi-estruturadas. Nessa técnica, embora exista um roteiro prévio de questões, podem ser propostas outras questões à medida que as informações vão sendo fornecidas pelo entrevistado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). As questões propostas neste

instrumento estruturam-se em três eixos: trajetória na escola básica; trajetória na Licenciatura e representação de escola e de professor. Também, procurou-se questionar os licenciandos, sempre que pertinente, quanto à representação dos outros sobre suas escolhas e sua respectiva influência em sua própria representação.

Neste estudo, as técnicas de análise foram inspiradas na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), em que se busca “o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano” (p. 41). Em outros termos, por meio desta análise, buscamos situar as informações obtidas pelas entrevistas em um contexto de representações sociais, atribuições e pertencas.

Dessa maneira, após a leitura da transcrição das entrevistas, emergiram as impressões iniciais que conduziram às demais etapas de análise dos dados, sob a luz dos referenciais teóricos eleitos, as representações sociais e a identidade profissional. Neste processo analítico, objetivamos evidenciar as

“palavras identitárias”, as categorias pertinentes da experiência em cada uma das esferas de sua existência que o sujeito decide abordar. Pode-se, então, compreender como o sujeito construiu “mundos” que têm um sentido para ele e no seio dos quais podem se situar: mundos profissionais, culturais, religiosos, políticos, etc. [...]. classificar, não pessoas como sujeitos singulares, mas tipos de categorias e de argumentações, “ordens categoriais” e “universos de crenças”, formas de linguagem que podem ser reagrupadas em classes e interpretadas como formas identitárias. A sociologia compreensiva e analítica procede por “tipificação” de discursos, de formas linguísticas, em campos determinados da atividade, mas o que é típico são as formas (discursivas, linguísticas, simbólicas) e não os sujeitos (DUBAR, 2009, p. 242).

Assim, conforme enfatizado por Claude Dubar (2009), não são os sujeitos investigados que estão sendo categorizados, mas sim as formas

vislumbradas em seus discursos, não se objetivando reduzir os sujeitos a essa categorização. Nas palavras de Dubar (2009, p. 242) “cada pessoa não pode ser reduzida a uma posição em uma classificação, seja ela qual for: por definição, ela pode sempre mudar, modificar-se a si própria (com a ajuda de um terceiro), evoluir, converter-se, etc”. Compreendemos, desse modo, a amplitude dos sujeitos em comparação à categorização da presente análise.

Tendo em vista nosso interesse no estudo da constituição identitária, dedicamos, ainda, especial atenção à análise dos processos de atribuição e pertença, os eixos fundamentais dessa constituição. Esse primeiro processo se constitui no modo como se interpreta aquilo que se acredita que os outros esperam, não sendo, necessariamente, o que o outro realmente espera do sujeito. Pode ser comparado a um filtro interpretativo e será essa interpretação que exercerá influência sobre o sujeito. Assim, é possível, a partir da narrativa dos sujeitos, ao relatarmos os processos de suas constituições como docentes e futuros docentes, identificar as atribuições idealizadas - as quais podem ou não se tornar pertenças desses sujeitos. A fonte de dados para a análise dessa atribuição foi o discurso dos entrevistados.

Assim, seguimos pela análise de algumas representações que se destacaram nos discursos dos licenciandos, nos possibilitando dividir esta análise segundo as marcas dessas representações e, ainda, evidenciar a influência destas representações nos movimentos identitários vivenciados pelos estudantes. Nesse percurso analítico, elementos foram aproximados ou destacados, permitindo a organização dos dados em três categorias: (i) Atribuições dos “outros significativos” e “outros generalizados” (MIRANDA; PLACCO, REZENDE, 2018); (ii) Representações sociais sobre ser professor e constituição identitária (MIRANDA; PLACCO, REZENDE, 2019); e (iii) Representações sociais sobre a escola e constituição identitária. Esta última será alvo de discussão no presente artigo.

Resultados e Discussão

A reflexão sobre a Escola recai em seu papel social, em representações sobre o aluno e, ainda, sobre o professor. Assim, apresentamos esta análise a partir de considerações sobre como estas e outras representações, as quais se interligam, se atrelam à representação social destes jovens sobre a escola e trazem impactos para a constituição identitária dos sujeitos participantes deste estudo.

No que se refere à escolarização, as experiências vividas como estudantes, antes e após o ingresso na Licenciatura, influenciam na construção de concepções sobre o exercício da atividade docente. Assim, da descrição de suas escolarizações, ecoaram alguns indícios que nos permitem tecer algumas considerações sobre suas representações e consequentes impactos em sua constituição identitária.

Vislumbrar a possibilidade do espaço escolar para além dos conhecimentos escolares tradicionais foi um anseio recorrente entre os entrevistados, como bem exemplificam as palavras de Simone: “que ela [a escola] tenha esse processo de reflexão sobre quem eu sou, onde eu estou e não [seja] apenas um ciclo, em que eu sou obrigada a ir para a escola. Você tem que enxergar o porquê daquilo”. Para os jovens entrevistados, os estudantes precisam ser sensibilizados quanto aos porquês de estarem no ambiente escolar, algo dissociado da obrigação legal de frequentar a escola.

Esta percepção dos jovens sobre os processos a serem promovidos no ambiente escolar se aproxima da literatura (CANDAU, 2012, p. 247), em que se sugere que cada estudante “possa ser sujeito de sua vida e ator social”, o que implica na promoção de práticas que os façam assim se reconhecerem. Essa compreensão um pouco mais ampla da escola também se aproxima de alguns dos pressupostos enunciados por Paulo Freire (1967; 2002; 2005), os quais se alicerçam na compreensão da Educação como

um processo humano; portanto, ela é fundamentada na transmissão ou na geração de valores [...] sua proposta é

essencialmente uma pedagogia humanística voltada para as condições humanas, que deve considerar o mundo no qual homens e mulheres estão inseridos (SANTOS, 2008, p. 114).

Nesse sentido, percebe-se, na representação dos jovens entrevistados sobre escola, uma preocupação em buscar tornar audíveis as vozes dos estudantes, a qual se manifestaria na explicitação e na negociação da intencionalidade das práticas desenvolvidas no ambiente escolar.

Por sua vez, ao retratarem especificamente a escola pública, na fala dos jovens entrevistados, transparece a representação de que ensino público, no que se refere à Educação Básica, seja sinônimo de baixa qualidade. Assim, a escola pública suscita representações relacionadas à ausência de excelência no trabalho desenvolvido nesse espaço formativo.

A familiaridade com a escola básica pública relaciona-se com a própria trajetória biográfica dos entrevistados, tendo em vista que suas escolarizações se deram, quase que exclusivamente, em escolas públicas. Assim, a associação do público com o ruim deve-se a suas próprias vivências, assim como a um contexto social e midiático que costumeiramente desqualifica o ensino desenvolvido nesse âmbito e o professor que atua nele. Há de se considerar que esse discurso do fracasso da escola pública é uma representação social tão forte que se assemelha a uma crença.

Esse é um possível reflexo da política neoliberal que se impõe quase hegemonicamente hoje no País, sendo a desqualificação da rede escolar pública, em todos seus aspectos, um dos principais impactos dessa orientação política na Educação, como já apontado por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), que mostram ser o cerne da política neoliberal advogar a “incapacidade administrativa e financeira de o Estado gerir o bem comum” (p. 114).

Essa associação do público ao bom ou ruim se manifesta, especialmente, no relato de Laura sobre sua própria escolarização durante a Educação Básica: “No Ensino Fundamental, eu estudei na pública, mas era

uma pública boa. Hoje mesmo eu olho para trás e vejo que lá foi a melhor escola em que estudei. A do Ensino Médio, deixou muito a desejar. Que lá [a do Ensino Fundamental] era escola do município, tinha professor para tudo e os professores eram fixos só naquela escola praticamente, então, tudo influi nisso (Laura).

Percebe-se, nessa narrativa, uma percepção de qualidade intrinsecamente ligada ao professor. Cabe salientar que a presença do professor em apenas uma escola é um dos fatores que pode contribuir para a melhoria de suas condições de trabalho e, conseqüentemente, do trabalho desenvolvido com os estudantes.

Nesse sentido, embora não transpareça em seus discursos a percepção da responsabilidade do poder público, transparece uma compreensão de que as condições de trabalho no Ensino Médio, em geral, não foram adequadas, o que contribui para a baixa qualidade das aulas, o que pode ser ilustrado por outro trecho mencionado por Laura sobre sua escolarização: “era bem complicado mesmo. Salas lotadas, o pessoal falava muito e era, assim, a escola era enorme, era público de vários lugares [...] aí acabava piorando, eu acredito”.

Ao se referirem aos problemas enfrentados pela escola pública, embora manifestem que são muitos os defeitos, novamente centralizam a atenção no professor, dessa vez ressaltando a má formação dos professores como um dos problemas principais: “[...] os professores não tinham uma boa formação, era a engenheira que fez a licenciatura em um curso a distância. Eu acho um pouco complicado o Estado contratar esse perfil de profissional. Eu acho que começa aí. A aula não era boa, claramente essa pessoa está na escola para compor a renda de casa, mas não tem interesse ou prazer em atuar na profissão” (Guilherme, ao descrever o perfil que percebe nos professores da rede pública, relatando com base no período em que estagiou em uma escola da rede estadual).

O que consta deste excerto pode ser pensado sob diferentes ângulos. De um deles, responsabilizar apenas os docentes quanto à eventual má

qualidade do ensino público, não apenas reduzindo o problema somente (ou principalmente) a deficiências em sua formação, mas minimizando (ou ignorando) o papel das más condições de infraestrutura das escolas e da precariedade das condições de trabalho dos professores é uma visão politicamente simplista, que tende a desresponsabilizar o poder público pelos resultados insatisfatórios que a Educação do País vem exibindo ano após ano, em quaisquer das avaliações divulgadas. Esta perspectiva centraliza o foco da atenção no indivíduo e não no contexto.

De outro ângulo, quando os licenciandos entrevistados reivindicam que a escola deva ser ocupada por pessoas com formação adequada, vão ao encontro da valorização da escola e, conseqüentemente, dos docentes. A ocupação do espaço escolar por pessoas alheias ao Ensino e à Educação é uma das formas mais sutis de desvalorização da profissão de professor, implicando na propagação da ideia de que o trabalho desenvolvido no ambiente escolar é passível de ser realizado por qualquer pessoa, independentemente de sua formação qualificada para isso ser insuficiente ou nenhuma (AZANHA, 1995; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Outro prisma possível, não excludente dos demais, é a valorização de uma formação mais prestigiada no Ensino Superior (ES) público, especialmente mencionada por Laura e Tarsila. Cabe mencionar que as condições de trabalho, a formação dos docentes e a estrutura física, se comparadas as escolas do sistema básico de ensino, são distintas, embora ambas façam parte de um mesmo sistema público de ensino. Assim, embora a formação desses estudantes estivesse se realizando no sistema público, no momento das entrevistas, sua percepção está ancorada em uma perspectiva de excelência, o que é evidenciado, por exemplo, por meio da dúvida enfrentada por Tarsila ao sentir a necessidade de cursar a Licenciatura, na ocasião da conclusão do curso de Química Ambiental, nessa mesma universidade: para a jovem, a universidade em que estudou se configuraria como única alternativa com qualidade para contribuir com sua formação, “[...] bem, eu tenho duas possibilidades: volto para concluir o curso de

Licenciatura ou faço a Licenciatura em uma faculdade particular, só para ter o diploma e tal, e não vai mudar tanto porque eu já fiz o curso de Química praticamente inteiro. Mas, aí, eu quis voltar para cá, por uma questão de qualidade das disciplinas (Tarsila).

Na representação dos licenciandos sobre a escola pública básica, constantemente, foi evocada uma representação sobre o sistema particular, em um movimento de comparação com o sistema público. As representações reveladas pelos estudantes trazem a marca do contexto em que estão/estiveram inseridos. Com exceção de Laura, os demais entrevistados vivenciaram esse outro sistema, seja na condição de aluno do Ensino Médio (EM), como Simone e Guilherme, ou como estagiários e, também como docentes, como esses já mencionados e Tarsila.

Por meio da vivência desses sujeitos, nessa comparação se destaca, nos fragmentos das entrevistas, uma percepção acerca das aulas desenvolvidas no ambiente público como desprovidas de planejamento e, da mesma forma, de aprendizado por parte dos estudantes. Esses trechos, destacam, ainda, que os profissionais atuantes nesses dois sistemas possuem formações distintas; além disso, a estrutura física das escolas também é diferente: “a minha experiência com escola pública é sempre muito banalizada. O professor entra, ensina qualquer coisa, de qualquer jeito. O professor acha que ensinou, o aluno acha que entendeu, assim segue a vida e ok” (Tarsila). “Olha, eu vejo que a formação dos professores que atuam nessas diferentes escolas é diferente” (Guilherme); “[...] a escola privada é divertida, além de um laboratório super legal, os professores são obrigados a serem atentos com você, com o que eles estão falando para você. Na escola pública, não há esse cuidado, os professores falam o que lhes vem à cabeça, eles não respeitam seu momento, sua reflexão” (Simone).

Já Laura, por sua vez, não vislumbra grandes diferenças entre os sistemas de ensino; para essa jovem, o único aspecto a distinguir esses sistemas se refere ao tratamento dos alunos para com os professores: a

“diferença é que, na particular, vai ter um monte de aluno sendo ruim com você, porque eles acham que pagam seu salário”.

A representação social destes licenciandos quanto ao docente que atua na escola pública reflete seu meio social e, em síntese, retrata o professor atuante nesse sistema de ensino como possuidor de uma formação deficiente que conduz a uma atuação em sala de aula também de baixa qualidade. Tendo em vista que os sujeitos agem sobre a realidade pautados por suas representações sociais (ABRIC, 2001; JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2012; WACHELKE; CAMARGO, 2007), pode-se compreender o desejo dos licenciandos em atuar ou não na rede pública de ensino, a partir da análise de suas representações sociais sobre essa instituição. Assim, enquanto Guilherme e Tarsila entendem que fazer parte desse grupo de profissionais seria como assumir a atribuição da baixa qualidade, Laura e Simone conseguem perceber outras perspectivas.

Declarando estar ciente de possíveis dificuldades, Laura anuncia o desejo de atuar como professora no âmbito público, “a gente sabe das dificuldades, mas a escola pública é o lugar de que eu gostava mais [...]. E, eu também vim de escola pública, eu também vim da periferia, então eu me sentia em casa”. Esse desejo também é compartilhado por Simone, para quem o anseio de atuar na rede pública vincula-se à possibilidade de atuar de modo oposto àquele que percebeu em muitos dos docentes durante sua formação: com “o cuidado ao preparar sua aula, tomar cuidado ao enxergar seu aluno”.

Por outro lado, em uma perspectiva de negação dos aspectos da identidade que eles vislumbram nos docentes da rede pública, Tarsila e Guilherme declaram não desejarem atuar na rede pública. Desejo que pode ser compreendido pelo modo como eles almejam ser reconhecidos, o que está intimamente ligado a sentimentos de valorização. Tarsila e Guilherme explicitam o quanto se espelham em professores com quem tiveram contato durante o estágio e o ES: “eu acho que os professores que eu acompanhei no meu estágio foram ótimas referências [...] Eu tento me espelhar um pouco

nas professoras que acompanhei, em alguns professores que eu vi aqui no curso superior” (Tarsila).

A análise desse fragmento da entrevista revela a identidade visada desses sujeitos: estar em um grupo de referência mais valorizado, melhor remunerado e com melhor formação, o que está diretamente relacionado com a representação social sobre os docentes que atuam na rede privada e no ES desses licenciandos.

Compreender-se com uma boa formação também implica entender que sua possível atuação no sistema público se configuraria como uma “salvação” dos estudantes ali inseridos, “Eu penso que eu teria um papel um pouco moral. Eu vivi essa experiência, deveria fazer parte eu ter que passar por esse processo para ajudar outros alunos, tentar mudar a cabeça de outros alunos e uma série de coisas. Por mais que eu sinta um pouco essa obrigação implícita em mim, eu não acho muito justo eu estar me empenhando tanto por uma boa formação e não ter uma remuneração de acordo” (Tarsila).

O uso do verbo no futuro do pretérito, tempo verbal utilizado para indicar hipótese, incerteza e, ainda, ações que viriam a acontecer, porém não se concretizarão, demarca que essa realidade não faz parte dos planos de Tarsila e Guilherme. O que é justificado por eles pela remuneração inadequada que recebem os professores da rede pública de ensino, em especial a estadual, na qual esses estudantes poderiam atuar. Informações referentes ao estado de São Paulo indicam que o salário inicial de um professor que leciona para classes de anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com jornada de 40 horas semanais, seja de R\$2.298,80 (SEE-SP, 2017), o que corresponderia a R\$10,94 por hora/aula, à guiza de comparação com os valores praticados pela rede privada do ensino básico. Nesse sentido, reafirmamos que

a consciência da precariedade das condições de trabalho inerentes à profissão de professor no Brasil, perpassando pela decadência de sua imagem social, diagnosticadas através de inúmeros estudos,

deve ser acompanhada [...] pela disposição em lutar pela melhoria dessas condições, em um movimento permanente de aliança entre os docentes, a sociedade e o governo, em prol da valorização da categoria (MIRANDA, 2014, p. 24).

Considerações

A partir da análise das entrevistas, foi possível depreender que o compartilhar de RS acerca de um objeto não implica, necessariamente, em modos singulares de atuação. A proposição de Dubar soma-se à de Moscovici, ao possibilitar uma interpretação de que os sujeitos podem se afetar e constituir aspectos de sua identidade profissional de modo distinto, como pode ser ilustrado no caso da RS acerca da escola pública e de seus respectivos docentes. Neste caso, os jovens compartilham uma RS do professor atuante nesse sistema de ensino como um profissional com uma formação deficiente, a qual conduz a uma atuação em sala de aula também de baixa qualidade. No entanto, agem de modo antagônico perante tal representação: enquanto uns manifestam o desejo pela atuação nesse sistema de ensino, outros não veem essa possibilidade. Atuar como professor na rede pública de ensino pode implicar, para alguns sujeitos, assumir essa atribuição de baixa qualidade, enquanto, para outros, vincula-se à possibilidade de atuar de modo oposto àquele retratado nesta RS.

Os relatos que compuseram os dados deste estudo nos auxiliam a compreender o papel do *olhar do outro* na constituição identitária. É por meio de tal olhar que o sujeito pode também se reconhecer. Esperamos que os estudos identitários, como o presente estudo, possam vir a contribuir para uma ressignificação da formação docente. Assim, a formação docente é reafirmada enquanto construção diacrônica, permeada pelo contexto social.

Referências

- ABRIC, J.C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155-171.
- AZANHA, J.M.P. Cultura Escolar Brasileira: um programa de pesquisa. *Educação: Temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p. 67-78.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, tradução L. A. Reto & A. Pinheiro, 1977.
- BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- _____; PASSERON, J-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- CANDAU, V. M. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. *Educação e Sociedade*, v.33, p. 235-250, 2012.
- DUBAR, C. Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, v. 33, n. 33-4; p. 505-529, 1992. Disponível em: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_00352969_1992_num_33_4_5622. Acesso em: 17 jun. 2015.
- _____. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. *A crise das identidades: A interpretação de uma mutação*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.
- FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. *Pedagogia da autonomia*. 25.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 44.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17- 44.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10º ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LÜDKE, M; ANDRE, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: EPU, 1986.
- MENDONÇA, S. G. L. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. *Cadernos Cedes*, v. 31, n. 85, p. 341-357, 2011.
- MIRANDA, C. L. *As representações sociais de licenciandos em Química sobre “Ser Professor”*. São Paulo, 2014. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação,

Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências - Universidade de São Paulo.

_____. As representações sociais de escola e docência e a constituição identitária de licenciandos em Química. São Paulo, 2018. Tese de doutorado – Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências - Universidade de São Paulo.

_____, PLACCO, V. M. N. S.; REZENDE, D. B. A Teoria das Representações Sociais e a Identidade Profissional na perspectiva de Claude Dubar: contribuições para a compreensão da profissão docente In: MISSIAS-MOREIRA, R.; SALES, Z. N.; FREITAS, V. L. C.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). *Representações Sociais, Educação e Saúde: um enfoque multidisciplinar*. 1 ed. Curitiba: CRV, 2017, v.3, p. 59-74.

_____, PLACCO, V. M. N. S.; REZENDE, D. B. As atribuições dos “outros significativos e dos outros generalizados” na constituição identitária de licenciandos em Química. *Educação e Cultura Contemporânea*, v. 15, n. 41, p. 230-259, 2018.

_____.; PLACCO, V. M. N. S. ; REZENDE, D. B. As representações sociais de docência e a constituição identitária de licenciandos em Química. *Revista Educação em Questão (Online)*, v. 57, n. 54, p. 1-25, 2019.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 45-66.

_____. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes: 2012.

_____. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 10ªed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTOS, W. L. P. Educação Científica Humanística em Uma Perspectiva Freireana: Resgatando a Função do Ensino de CTS. *Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v.1, n.1, p. 109-131, 2008.

SEE-SP. Cerca de 18,3 mil professores recebem reajuste salarial nesta terça-feira (7). Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/cerca-de-18-3-mil-professores-recebem-reajuste-salarial-nesta-terca-feira-7>. Acesso em 27 jun. 2017.

WACHELKE, J. F. R.; CAMARGO, B. V. Representações Sociais, Representações Individuais e Comportamento. *Revista Interamericana de Psicología/ Interamerican Journal of Psychology*, v. 41, n. 3, p. 379-390, 2007.

YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas?. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

Recebido em outubro de 2018.

Aprovado em maio de 2019.

Contribuições da formação doutoral para a construção da identidade docente¹

Nadia Magalhaes da Silva Freitas²

Josyane Barros Abreu³

RESUMO

Objetivamos apreender as contribuições da formação doutoral para a construção da identidade docente. Na pesquisa, de natureza qualitativa, realizamos entrevista estruturada, modalidade projetiva, junto a docentes, egressos de um programa de doutorado, lançando dois questionamentos, a saber: como você identifica o/a professor(a) que é/tem sido? Que contribuições a experiência doutoral forneceu para essa identificação? Os dados constituídos foram analisados mediante Análise Textual Discursiva. Os docentes manifestaram dificuldades para auto identificar-se, configurando um movimento que intitulamos de problematização de si. Dentre as contribuições do doutorado, para a tecitura da identidade profissional docente, destacamos as seguintes: reconhecer-se insuficiente, constituição de um professor que reflete na/e sobre a prática docente, postura de um professor investigativo etc. Entendemos que a vivencia doutoral representa campo fértil para o desenvolvimento profissional docente, na medida em que protagoniza uma destruição criadora de sua identidade, podendo superar antigas formas de professorar para, então, substituí-las por outras mais inovadoras.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Doutoral. Identidade Docente. Problematização de si.

¹ Trabalho fruto de estudos e pesquisas desenvolvidos na disciplina “Identidade Docente”, no período de 2017-2018, do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, da Universidade Federal do Pará, conduzida pelo Prof. Dr. Tadeu Oliver Gonçalves.

² Doutora. Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-0042-8640>. nadiamsf@yahoo.com.br.

³ Mestra. Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-5479-3531>. josyanebarros@gmail.com.

Contributions of doctoral training for the construction of teaching identity

ABSTRACT

We aim to apprehend the contributions of the doctoral training for the construction of the teaching identity. In the research, of a qualitative nature, we conducted a structured interview, a projective modality, with teachers, graduates of a doctorate program, making two questions, namely: how do you identify the teacher who is/has been? What contributions did the doctoral experience provide for this identification? The data were analyzed by Discursive Textual Analysis. Teachers expressed difficulties in self-identification, configuring a movement that we call problematization of self. Among the contributions of the doctorate, for the framing of professional teacher identity, we emphasize the following: recognize insufficient, constitution of a teacher that reflects in/ and on the teaching practice, posture of a research teacher etc. We understand that the doctoral experience represents a fertile field for the professional development of teachers, as it leads to a creative destruction of their identity, being able to overcome old ways of teaching and then replace them with more innovative ones.

KEYWORDS: Doctoral Training. Teaching Identity. Problematization of self.

* * *

Introdução

Com o advento do século XXI e suas tecnologias da informação, muitas interrogações emergiram quanto ao ofício do professor. Seria ele substituído pelo computador? Seria a docência uma profissão necessária a esse tempo? Estamos caminhando para a extinção da profissão docente? Refletindo sobre questões como essas, Gadotti (2011) discorre sobre a possibilidade de um velho professor estar desaparecendo; mas, nesse processo, não é a docência

sucumbindo, é a profissão renascendo, transformando-se e, nesta metamorfose, um novo professor está surgindo. Fruto disso, é a professoralidade adquirindo uma nova identidade.

Mas para quê falar de identidade, notadamente a do professor? Pensamos, que partindo de discussões como essas poderemos nos aproximar das novas gerações de professores, capazes de enfrentar as exigências formativas⁴ postas pela diversidade, modernidade e liquidez do mundo atual. Compreender ou ao menos buscar compreensão, como é tecida a identidade do sujeito que ensina, permite-nos olhar com menos julgamento e mais criticidade as dimensões do ato de ensinar (social, psíquica, familiar, política etc) e de formar quem ensina. Ademais, acreditamos, assim como Faria e Souza (2011), que a compreensão que o professor tem de si, enquanto profissional, interfere em sua prática pedagógica e nas relações construídas com seus pares no ambiente escolar. Desse modo, a identidade docente merece atenção nos estudos da área.

Falando em formar quem ensina, é no contexto da formação inicial, continuada e autoformação que acreditamos ser latente a configuração da identidade profissional do professor, visto que nelas o sujeito tem acesso à cultura profissional, podendo (re)construir, entre pares, competências, habilidades, valores e atitudes do ofício, mobilizados por questões subjetivas, ou não, da profissão.

Tratando de formação inicial e continuada, Pimenta (2002) chama atenção para o fato destas terem contribuído pouco para a construção de uma nova identidade profissional docente, por ainda seguirem um currículo formal marcado pela ausência do diálogo entre a tríade conteúdos, atividades docentes e realidade das escolas. Fato é que, ainda estamos presos às tradições formativas e acabamos reproduzindo currículos e práticas, seguindo

⁴ Capacidade de aprender a aprender consigo e com o outro, competência para saber agir na sala de aula diante das diversidades apresentadas, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidades de articular o conhecimento em rede.

receitas de como formar um “bom professor”, como se tivéssemos controle e garantia das identidades que estão sendo construídas.

Mesmo o doutoramento sendo um curso de formação continuada, acreditamos que este tem potencial para não se enquadrar no comentário da autora. Ademais, conjecturamos que ele alça voos bem mais altos ao buscar, ao longo de aproximadamente quatro anos, desenvolver nos doutorandos autonomia para refletirem, de modo a redimensionarem suas práticas, desgarrada de um currículo petrificado e anacrônico. Desse modo, julgamos ser o doutorado uma experiência propícia para a gestação de uma professoralidade diferenciada, cuja formação identitária seja tão dinâmica e líquida quanto os desafios educativos dos dias de hoje.

Mas o que entendemos por professoralidade diferenciada? Apostamos na identidade de um sujeito inquieto e insatisfeito com *status quo* do *modus operandi* da educação, o qual busca refletir para mudar e superar realidades, movimentando-se em direção de um (re)inventar-se como professor, a fim de inovar o ensino e a aprendizagem. Atentamos que a inovação entendida por nós se aproxima da concepção de Farias (2006, p. 43), qual seja, “[...] definida como estratégias que expressam dinâmicas explícitas com intenção de alterar ideias, concepções, conteúdos e práticas em alguma direção renovadora em relação a existente”, podendo ser abandonada ou cancelada se assim for necessário.

É apostando nisso, que a pesquisa, ora relatada, segue questionando sobre em que aspectos o doutoramento tem contribuído para construção da identidade docente? Interrogando ainda se tais contribuições têm potencialidades para a constituição de uma professoralidade diferenciada? Nesse sentido, objetivamos apreender as contribuições da formação doutoral, vividas numa pós-graduação, para a construção da identidade docente.

Compreensões sobre identidade docente

A literatura nos mostra que as discussões sobre identidade têm sido múltiplas, passando pelas áreas da psicologia, sociologia, história, filosofia e pedagogia (CIAMPA, 1987; DUBAR, 2009; HALL, 2006; BAUMAN, 2005; PIMENTA, 2002). Diante de tal diversidade, a identidade, como objeto de estudo, vem ganhando significados diversos e, por vezes, antagônicos. Nesse sentido, acreditamos ser importante esclarecer que identidade estamos falando e, para isso, apoiamo-nos, principalmente, nas compreensões dos conceitos de Dubar (2009), o qual trata identidade em seu aspecto geral e Pimenta (2000), que se refere a identidade do professor.

Claude Dubar, nascido na França, é professor de sociologia da Universidade de Versailles, e é um dos nomes mais citados sobre o tema em questão (OLIVEIRA; GOMES, 2004). No livro “A crise das identidades: a interpretação de uma mutação”, Dubar (2009) relata fenômenos que interferem direta e indiretamente nas formas identitárias, isso num contexto francês, mas que é plenamente coerente com o cenário brasileiro. Para ele, perturbações vividas nas relações familiares, políticas, amorosas, profissionais e simbólicas são significativas para a constituição do sujeito, e podem ser indissociáveis para o reconhecimento de si.

A mutação interpretada pelo autor trata do movimento de um conjunto de processos em interação e seu momento histórico, o qual contempla as mais diversas questões que atravessam a vida do sujeito, desde as questões profissionais até as da vida privada e/ou simbólica⁵. Tal mutação se dá por meio de crises, as quais (re)configuram a identidade pessoal num processo incerto e, às vezes, dramático, mas que pode ser emancipador, visto que para Dubar (2009, p.185), é “[...] a crise que revela o sujeito a ele próprio, o obriga a refletir, a mudar, a lutar para superar e a inventar-se a si próprio, com os outros”. É no movimento de “inventar-se a si próprio” que vislumbramos a esperança da professoralidade adquirir uma nova identidade, a qual tenha

⁵ Compreendido pelo autor como crenças e práticas religiosas e também ideológicas

potencial para dar conta das novas exigências formativas, pautada na complexidade e integralidade de saberes.

Assim, Dubar (2009) compreende identidade como sendo resultado duma dupla operação: diferenciação – à qual a identidade é a diferença–, e; generalização – a identidade é a pertença comum de classes. Nesse sentido, o autor trata a identidade como sendo um paradoxo: aquilo que existe de único e aquilo que é partilhado. Assim, são várias as identificações assumidas por nós, num processo dinâmico, subjetivo, indefinido e permanente no decorrer da nossa história de vida.

No que refere à docência, Farias e Souza (2011) fazem um levantamento das pesquisas no campo da formação de professores e percebem que são escassas as discussões que abordam a identidade do professor como objeto de estudo. E mais: quando abordada, muitas vezes o é de maneira superficial, que pouco contribui para o aprofundamento dos estudos. Diante disso, vemos em Dubar (2009) um referencial consistente para compreender, primeiramente, as identidades profissionais, de modo geral, não especificamente a do professor, as quais são entendidas no sentido da configuração Eu-Nós⁶, sendo “[...] maneiras socialmente reconhecidas para os indivíduos se identificarem uns aos outros, no campo do trabalho e do emprego” (DUBAR, 2009, p. 85).

Desse modo, para compreender melhor a identidade do professor aqui neste trabalho, recorreremos a Pimenta (2005), a qual relaciona a identidade do professor aos saberes da docência⁷, sendo a mobilização dos saberes da experiência o primeiro passo para mediar o processo desta construção. O segundo passo, trata da significação dos saberes do conhecimento, no sentido de conteúdos específicos das ciências; e o terceiro, diz respeito aos saberes pedagógicos, num sentido de reinventar a didática, distanciando-a da tradição. Toda essa construção deve se dar num processo de reflexão que a

⁶ O autor trata no sentido de que não há não há identidade do Eu sem a identidade do Nós; Eu me reconheço quando reconheço o outro.

⁷ Constituído por outros saberes que para Pimenta são: saberes da experiência, saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos.

autora considera uma proposta metodológica para a construção de uma nova/outra identidade docente: refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

Em suma, a identidade do professor, aqui tratada, é compreendida como sendo um processo dinâmico e subjetivo da construção do sujeito historicamente situado, na configuração de uma metamorfose das relações vividas nos mais diversos campos (familiar, amoroso, político, religioso, profissional), mobilizados ainda pelos saberes da docência (DUBAR, 2004; PIMENTA, 2002).

Desenho metodológico da pesquisa

A pesquisa foi realizada em consonância com princípios da abordagem qualitativa, cujas possibilidades referem-se à compreensão da realidade e do mundo dos significados, sem a pretensão de quantificar sujeitos e opiniões; tal abordagem possibilita a apreensão dos significados, das aspirações, das crenças e dos valores dos sujeitos envolvidos (MINAYO, 2016). Como estratégia de recolha de dados, optamos pela entrevista estruturada, notadamente na modalidade projetiva. Assim, lançamos aos sujeitos a compreensão de Dubar (2004) e Pimenta (2000) sobre a identidade do professor, inclusive, já mencionado no final da seção anterior. A perspectiva era que tal compreensão se constituísse “[...] um convite ao entrevistado para discorrer sobre o que [...] lê” (MINAYO, 2016, p. 59).

O contexto da entrevista se deu no espaço virtual, numa ferramenta de comunicação instantânea⁸, organizada de forma assíncrona, na qual as perguntas foram enviadas aos participantes e os mesmos responderam quando melhor lhes convieram (FLICK, 2009). As questões lançadas foram as

⁸ WhatsApp Messenger, aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas.

seguintes: Como você identifica o/a professor(a) que é/tem sido? Que contribuições a experiência doutoral forneceu para essa identificação?

Os sujeitos envolvidos foram cinco egressos, do doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGCEM)⁹, da Universidade Federal do Pará (UFPA). A escolha pela formação continuada como campo de investigação justifica-se por compreendermos, assim como Lacerda e Melo, (2017, p. 439) que “[...] constitui-se como alicerce para as alterações nas práticas pedagógicas dos professores, pois, ao terem oportunidade de investigar e refletir sobre sua docência [...] poderão rever suas opções teórico-metodológicas.”

A seleção dos sujeitos deu-se por acessibilidade. Os participantes são hoje professores, sendo quatro atuantes no nível superior, formadores de professores, e um no nível básico de ensino da rede pública (ensino médio). Os mesmos convergem para o campo das ciências (Física, Biologia e Ciências Naturais) na formação inicial e também doutoral. Esses sujeitos são mencionados no texto com nomes fictícios, na intenção de mantê-los em anonimato.

Diante das respostas obtidas, os dados foram organizados e analisados mediante Análise Textual Discursiva (ATD). Para Moraes (2007, p. 87), tal estratégia de análise de dados “[...] trabalha com textos, podendo partir de materiais já existentes ou esses podem ser produzidos dentro da própria pesquisa”, tendo como intenção a produção de novas compreensões sobre os fenômenos e discursos investigados (MORAES, GALIAZZI, 2011). Cumpre destacar, que o “[...] conjunto de textos submetidos à análise costuma ser denominado *corpus* [...] [o que corresponde a uma] multiplicidade de vozes se manifestando sobre os fenômenos investigados” (MORAES, 2007, p. 87). É do *corpus* que elementos significativos foram utilizados na elaboração de um novo texto – metatexto, com a finalidade de apresentar os resultados das

⁹ O PPGCEM visa oferecer aos graduados e formadores de professores das áreas de Ciências (Física, Química e Biologia), Matemática, Educação Ambiental e áreas afins, oportunidade de estudos e pesquisas sobre os fundamentos atuais do ensino e pesquisa na área de Ensino de Ciências e Matemáticas (Área 46 da CAPES).

análises. A triangulação dos dados nos permitiu estabelecer categorias emergentes, as quais intitulam as seções que se seguem.

Professoralidade em movimento: da problematização para a leitura de si

A priori, falar de si parece algo simples, mas quando a questão é a interpretação de si, a dificuldade emerge. Isso porque, o exercício de autoidentificar-se não é uma questão de fácil resolução, como aponta Sarraf (2017). Atribuímos a essa dificuldade a dinâmica contingência das formas identitárias que compõem o Eu. Nesse sentido, concordamos com Dubar (2009, p.178) ao conjecturar que a

[...] partir do momento que a situação muda, esta maneira de falar de si pode modificar-se. A identidade pessoal é um processo, uma história, uma aventura, e nada permite que ela se fixe num qualquer momento da biografia.

Para Dubar (2009), a autoidentificação é compreendida como identidade narrativa, que nada mais é que a verbalização do sujeito de si, numa construção subjetiva da sua história, no que diz respeito as suas experiências significantes (profissional, política, religiosa, amorosa, cultural etc.). No entanto, “[...] determinar uma certa configuração das formas identitárias, por meio de várias produções linguísticas numa pessoa, não é defini-la enquanto sujeito, impondo-lhe uma etiqueta, seja ela qual for” (DUBAR, 2009, p.178). Até porque, a interpretação de si é um enigma por decifrar, num movimento incerto, temporário e inacabado.

Na intenção de compreender a leitura que os sujeitos fazem de si, solicitamos que os mesmos se manifestassem sobre como se identificam o/a professor(a) que são/tem sido. E a fala da professora Dayane retrata a dificuldade em se definir, nos seguintes termos:

Hoje minha percepção sobre a minha identidade é muito turva, não consigo apresentar uma definição clara, pois continuamente me percebo refletindo e tecendo críticas a minha prática docente, estou permanentemente aberta ao novo. Apesar da dificuldade em descrever minha identidade, me reconheço como uma professora melhor do que eu era no começo do exercício do magistério. (Professora Dayane)

Apesar dos impasses relacionados à autoidentificação, reconhecemos nesse exercício um potencial significativo para a construção de uma professoralidade diferenciada, que é a problematização de si, no sentido do professor que sou/tenho sido. Conjecturamos que tal problematização serve como um convite à reflexão e à análise crítica de nossas ações, podendo provocar o questionamento do que está posto, daquilo em que se acredita e do que faz na docência, exercício este explícito na fala da Professora Dayane.

Outro ponto que valoriza tal problematização no processo de construção de uma nova/outra professoralidade fundamenta-se em Pimenta (2002), ao julgar a mobilização dos saberes da experiência¹⁰ como o primeiro passo para mediar o processo de construção da identidade do professor e, também, em Abreu e Freitas (2017, p. 18), ao argumentar que a problematização destes saberes colabora para a edificação de conhecimentos “[...] necessários a uma reconstrução teórica, didática e epistemológica do fazer e do ser professor nos tempos de hoje”.

Apostamos que a problematização de si, do sujeito que ensina, tem como intencionalidade causar crises e rupturas na identidade do professor, com a finalidade de despertar o interesse e a possibilidade de mudar, de se transformar, ou como diz a Professora Dayane, de estar “permanentemente aberta ao novo”. E nesse movimento, torna-se mais perceptível à dinâmica e

¹⁰ Saberes construídos, ainda quando alunos, os quais aprenderam e aprendem a ser professor, herdando hábitos, valores e atitudes docentes.

à temporalidade das identidades, despertando no sujeito o sentimento de inacabamento, como mencionam as professoras, a saber:

[...] *não considero que minha identidade como docente esteja acabada* (Professora Neide, destaque do autora);

Ser professora me parece algo que sempre fez parte da minha identidade, [...] acredito no professor como um sujeito em construção, que aprende, que constrói e que se reconstrói na interação com os outros (Professora Eliana).

Reconhecer-se como inacabado é um passo importante na leitura de si, e como diz Cortela (2016), “nascemos não prontos e vamos nos fazendo”, e como qualquer outro ser humano, o ser professor deve estar continuamente se (re) fazendo (FARIAS, 2012), num processo em que não há completude. Esse reconhecimento é fundamental para o processo de se fazer e de ser professor, já que conscientes do inacabamento, podemos ir mais além nessa construção (FREIRE, 2009) e reconstrução, como pontua a Professora Eliana.

Fato é que, mesmo enquanto professores, somos eternos aprendentes. E o sentimento de insuficiência não é uma fragilidade da profissão, pelo contrário, é uma qualidade que pode enveredar-nos por percursos identitários diferentes, quem sabe, mais criativos e inovadores, os quais nos permitam mudar e romper com hábitos e atitudes enraizados na tradição.

No movimento da interpretação de si, emerge de forma significativa a identificação como um professor reflexivo, como mostram os seguintes excertos:

Creio que me considero um professor reflexivo, que reflete a ação docente constantemente [...] ainda que haja, eventualmente, um conflito interior entre o antigo e tradicional professor que eu era, ou ainda sou, e o atual professor que tenho procurado ser ou desejo ser. [...]. Mas esse processo de buscar ser um professor mais reflexivo

não foi algo que aconteceu como num passe de mágica, mais em um processo permeado de desvelamentos e incômodos (Professor Alex);

Na verdade eu tenho aprendido a ser professora, e nesse aprender a ser professora eu me vejo como uma pessoa que estuda que tenta, na medida do possível, analisar e refletir sobre a minha prática [...]. Então a professora que eu busco ser, e que acho que tenho conseguido ser, é a professora que, não digo reflexiva porque as vezes é impossível você refletir num ambiente de trabalho que você tem uma carga horária muito extensa, mas eu busco dentro do possível esta reflexão (Professora Silvana).

A reflexão na e sobre a prática do professor, constitui-se caminho necessário para a construção de uma identidade capaz de superar impasses da prática profissional docente. Tais impasses se configuram como situações complexas e exigem resoluções “[...] num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores” (PIMENTA, 2002, p. 30). Desse modo, o desejo e a busca que movem o sujeito na construção de um professor reflexivo tornam-se característicos de uma professoralidade distinta, mostrando-nos que estamos num caminho próximo.

Contribuições da formação doutoral para a construção da identidade docente

Como uma formação *stricto sensu*, o doutorado tem por objetivo “[...] desenvolver e aprofundar, pela via da pesquisa, a formação adquirida na graduação (SOARES; CUNHA, 2010, p. 41)”. Assim, o doutoramento tem como elemento basilar a articulação entre pesquisa e docência, sem hierarquia, objetivando formar professores pesquisadores, em especial, docentes universitários. Tal formação deve seguir caminhos na direção da

tecitura de uma identidade profissional mais autônoma, crítica e comprometida com a transformação social imprescindível ao tempo presente.

Essa formação busca “[...] apresentar, discutir, refletir e construir elementos que subsidiem uma prática social complexa: a docência no ensino superior. Trata-se de um início formal da edificação de uma identidade docente” (LOURENÇO; LIMA; NARCISO, p.700, 2016). Assim sendo, consideramos que a identificação de si, enquanto professor, contada pelos sujeitos na seção anterior, também é produto de uma construção acadêmica, vivida desde a graduação até o doutorado. No entanto, acreditamos que predicados como a reflexão e o sentimento de inacabamento, reconhecidos pelos professores anteriormente, são frutos emancipados na experiência doutoral, visto a complexidade intelectual de saberes e de práticas da professoralidade cultivados nesta formação.

Além desses predicados, os docentes egressos do doutorado manifestaram outras contribuições da formação doutoral para a constituição da identidade dos professores que são/tem sido. Nesse sentido, Pimenta (2002) coloca que o processo de construção do sujeito emerge como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades. Desse modo, as contribuições do doutoramento evidenciadas pelos sujeitos, podem ser efeitos de inquietações do cenário educacional, na sua maioria, impregnado por práticas professorais engessadas, currículos anacrônicos e disciplinas científicas que pouco ou nada têm de encantadoras aos olhos de nossos alunos (KRASILCHIK, 2000).

As falas das professoras mencionam a importância da experiência doutoral para a tecitura de si, a saber:

As experiências que vivi durante o processo de doutorado foram determinantes para a construção da pessoa que eu sou, assim como para minha projeção profissional, pois grande parte do que sou devo as experiências vividas e compartilhadas, quer sejam no grupo de estudo quer sejam nos projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão.

Experiências estas que me fazem cada dia mais apaixonada pelo que faço e pelo que estar por vir (Professora Eliana);

A experiência doutoral enriqueceu minha visão de mundo e minha prática docente. Consequentemente, alterou minha forma de interação com os meus alunos e com outros professores. O doutorado me fez acrescentar de forma acentuada uma característica importante a minha identidade docente: a humildade. Percebi a importância de deixar que o outro se aproxime e interaja para que possamos trocar saberes sem hierarquia [...] me fez perceber o quanto eu desconheço o mundo e o quanto há de novo para se aprender [...] (Professora Dayane);

Entendo que durante o doutorando iniciei uma nova construção da minha identidade docente na medida em que passei a compreender a complexidade do ser professor para além de saber conteúdos e metodologias (Professora Neide).

Consideramos que as experiências protagonizadas pelos sujeitos no doutorado, configuram-se valorosas por constituir uma formação que prioriza a construção de identidades profissionais, nos termos de Pimenta (2002), a saber: partir da significação social da profissão, da revisão constante destes significados, da revisão das tradições, da reafirmação constante de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas, do confronto entre teorias e práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, do significado que cada professor confere à atividade docente e das relações que tecem com seus pares.

A professora Dayane destaca a humildade como característica construída no doutorado, enfatizando o quanto ela é relevante para “[...] deixar que o outro se aproxime e interaja para que possamos trocar saberes sem hierarquia [...]”. Parece uma questão simples, mas se olharmos para além dos dedos reconheceremos que a ação de ensinar, por vezes é hierárquica,

sendo o professor ainda rotulado como o detentor do conhecimento e dono da verdade. E o doutoramento hoje, na área da educação e/ou ensino, tem potencial para desconstruir rótulos como esses, pela criticidade dada às discussões cultivadas nesse contexto.

Reconhecer-se humilde enquanto professor é compreender que nosso aluno não aprende apenas com a nossa fala, mas também com a fala do outro; e mais: é enfatizar que nós, professores, aprendemos com a fala deles (FREIRE, 2009). A “troca de saberes sem hierarquia” mencionada pela professora, reflete na nossa prática docente, na qual cultivando essa ideia, podemos priorizar planejamentos de situações didáticas que rescindam o monólogo e valorizem o diálogo no processo de ensino e de aprendizagem.

Outra contribuição que emerge nas manifestações dos sujeitos é a tecitura de um professor pesquisador, característica resultante da própria natureza do doutorado, o qual busca envolver os sujeitos em processos e procedimentos da investigação científica ao longo de toda formação. Nesse sentido, Lourenço, Lima e Narciso (2016) apontam que os cursos *stricto sensu* (mestrado e doutorado), têm seguido perspectivas demasiadamente técnicas no que tange à pesquisa, sobrepondo à docência. No entanto, o que se evidencia nas falas dos professores aqui não é a investigação específica ao campo científico em si, mas também sua própria prática na sala de aula, nos seguintes termos:

A experiência doutoral [...] serviu para [...] confirmar que eu como professora posso sim ser pesquisadora. E que não é só pegar um tema e levar para os meus alunos e perguntar o que eles entendem ou não entendem sobre esse tema e fazer um artigo. Então, o doutorado ele veio confirmar, ele veio dizer assim, olha tu tens agora muita coisa que estudar, mas tu podes pesquisar, tens que contribuir tanto no ensino como quanto na pesquisa, tu tens que te movimentar [...] (Professora Silvana)

O doutorado foi um processo de amadurecimento profissional na direção de aperfeiçoar o docente que sou no sentido de ser um professor pesquisador, alguém capaz de vislumbrar que o espaço de ensino como a sala de aula, os espaços não formais e etc. podem potencialmente ser um local de pesquisa (Professor Alex).

A exploração da prática docente como lócus de pesquisa possibilita a construção de conhecimentos sobre os problemas profissionais visando criar e inovar a prática do docente. Nessa perspectiva, Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) reconhece que o professor pesquisador se diferencia dos demais por assumir o “[...] compromisso de refletir sobre a sua própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias [...]”.

A pesquisa é um elemento significativo para o exercício de uma professoralidade diferenciada por propiciar a reflexão na ação e sobre a ação, permitindo que o professor repense o seu trabalho, superando obstáculos e impasses da profissão. Ademais, vemos no professor que investiga o seu contexto de trabalho, atitudes que o aproximam de elementos importantes da docência, tais como “[...] a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas “[...] de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente” (PIMENTA, 2000, p.37).

Nesse sentido, apostamos que “[...] vislumbrar o espaço de ensino como a sala de aula” para o exercício da pesquisa, como coloca o professor Alex, permite ainda a ação do que já pontuamos aqui, que é a problematização de si. No instante que o professor investiga seu contexto em sala de aula, ele tem a oportunidade de refletir sua prática docente, questionando o professor que é/tem sido, no ímpeto de crescer profissionalmente, lapidando habilidades, atitudes, significados e sentidos da sua função presente e futura como professor. Direcionando assim, mesmo que temporária e transitória, uma

nova identidade profissional docente, coerente com que aponta Pimenta (2002).

A pesquisa serve como elemento de estímulo para o próprio desenvolvimento profissional do professor, universitário ou não, redimensionando “[...] a prática e as teorias do docente, revitalizando e produzindo os saberes da ação pedagógica” (GONÇALVES, 2006, p. 56), saberes estes que configuram a identidade profissional do sujeito que ensina. Além do mais, ela pode ser um elemento de transformação do “agir profissional do professorado” que se constrói como parte de uma nova identidade profissional (NUÑEZ; RAMALHO, 2005, p. 89).

Notas para refletir questões sobre a identidade docente

Assim como a mutação das identidades defendidas por Dubar (2009), as questões apresentadas e discutidas neste artigo são dinâmicas, fluidas e até provisórias. Dessa forma, entendemo-las como provocações para discussões iniciais sobre as contribuições da formação doutoral para a configuração da identidade docente, na perspectiva de uma nova/outra professoralidade, fomentadora do debate da diversidade de ideias, valores, culturas, estimuladora da curiosidade e da criatividade dos envolvidos, além das potencialidades para a construção de saberes dinâmicos e interligados.

As contribuições manifestadas pelos professores mostram-se valiosos para a dinâmica e subjetiva transformação identitária na direção de nova/outra professoralidade. Não obstante, pensamos que a referida transformação tem no doutoramento campo fértil para o desenvolvimento profissional docente por, fundamentalmente, permitir que os sujeitos protagonizem uma destruição criadora de sua identidade, podendo superar antigas formas de professorar para, então, substituí-las por outras mais inovadoras.

Os resultados mostram que os sujeitos apresentam dificuldades para autoidentificar-se, configurando um movimento que intitulamos a problematização de si, o qual, mobilizados pela dúvida e incerteza, olham com mais criticidade e reflexão para o professor que são/tem sido, o que pode despertar nos professores o interesse e a possibilidade de mudar, de se transformar, na direção de “inventar-se a si próprio”, como coloca Dubar (2009). Quanto às contribuições do doutorado para a tecitura da identidade profissional docente, os sujeitos apontam: reconhecer-se insuficiente, humilde diante do processo de construção do conhecimento junto o alunado (superando hierarquias do conhecimento), a constituição de um professor que reflete na e sobre a prática docente e, principalmente, a postura de um professor investigativo, que a investigação contribui tanto para o ensino como para a pesquisa da área.

Por fim, enxergamos na formação doutoral contribuições com potencial para a tecitura de si enquanto professor, no sentido de constituir-se um professor inovador, cuja identidade – tanto pessoal quanto profissional – é esculpida no movimento permanentemente dinâmico.

Referências

ABREU, J. B; FREITAS, N. M. da S. Proposições de inovação didática na perspectiva dos Três Momentos Pedagógicos: tensões de um processo formativo. *Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências*. n.19, e.2734, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172017190123>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola. (Série Estratégias de Ensino, n. 8). 2008.

CIAMPA, A. C. *A estória do Severino e a História da Severina*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

CORTELLA, M. S. *Não nascemos prontos! Provocações filosóficas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

DUBAR, C. *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. São Paulo: EDUSP, 2009.

FARIA, E.; SOUZA, V. L. T. de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 15, n.1, p. 35-42, 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572011000100004>.> Acesso em: 29 nov. 2018.

FARIAS, I. M. S. de. *Inovação, mudança & cultura docente*. Brasília: Liber Livros, 2006.

_____. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. Brasília: Liber Livros, 2012.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GADOTTI, M. *A boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. 2. Ed. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2011.

GONÇALVES, T. O. *A Constituição do formador de professores de matemática: a prática formadora*. Belém: CEJUP ED, 2006.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. Ed. São Paulo: DP&A, 2006.

LACERDA, V. L.; MELO, G. F. Formação e desenvolvimento profissional de professoras da Educação Básica. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 24, n. 2, p.431-450, 2017.

LOURENÇO, C. D. da S.; LIMA, M. C.; NARCISO, E. R. P. Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração? *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, v. 21, n. 3, p. 691-717, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000300003>. Acesso em: 12 set. 2018.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: ____; DELANDES, S. F.; GOMES, R. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 27. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. p. 9-28.

MORAES, R. Mergulhos discursivos: análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos. In: GALIAZZI, M. C.; FREITAS, J. V. *Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental*. Ijuí: Unijuí, 2007, p. 85-114.

_____; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Unijuí, 2007.

NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. A pesquisa como recurso da formação e da construção de uma nova identidade docente: notas para uma discussão inicial. *ECCOS*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 87-111, 2005. Disponível em:

<http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio/arquivos/artigos/pesquisa-identidade-docente.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2018.

OLIVEIRA, C. A. V. de; GOMES, A. A. Apontamentos sobre o conceito de identidade profissional professores. *Série-Estudos. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*, Campo Grande, MS: n.18, p.193-202, 2004. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/481>>. Acesso em: 12 set. 2018.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. 4 Ed. In: PIMENTA, S. G (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*, 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

_____. *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 3 Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SARRAF, I. P. B. *Cartografia de professores migrantes: formação docente na construção de identidades*. Rio Branco: Nepan, 2017.

Recebido em março de 2019.

Aprovado em novembro de 2019.

O perfil e a formação docente no curso de licenciatura em Geografia em uma universidade pública do Paraná

Pedro Henrique Carnevalli Fernandes¹

Roberta Negrão de Araújo²

Andreia Virginia da Silva³

RESUMO

A presente pesquisa é resultado de um estudo exploratório acerca de um curso de Licenciatura em Geografia ofertado em uma universidade pública do Estado do Paraná. Objetivou compreender o perfil e a formação dos acadêmicos do referido curso. Foi desenvolvida pesquisa de revisão tendo referências que abordam a formação de professores. Na sequência, foi elaborado instrumento de coleta de dados, bem como a aplicação deste junto aos acadêmicos. Como objetivos específicos foram propostos: (1) debater a formação docente e a ciência geográfica; (2) entender o curso de Geografia investigado e o perfil dos acadêmicos; (3) compreender a formação em Geografia e as perspectivas acadêmicas dos futuros professores. Entre os principais resultados, os respondentes apontam a necessidade de uma formação acadêmica voltada, de fato, para a docência, pois consideraram os desafios em se estar em sala de aula e a ausência de uma formação que os prepare para isso.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Perfil docente. Ciência Geográfica. Ensino de Geografia.

¹ Doutor em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá. Docente da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Cornélio Procópio, Paraná, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-7542-7912>. pedrofernandes@uenp.edu.br.

² Doutora em Ensino pela Universidade Estadual de Londrina. Docente da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Cornélio Procópio, Paraná, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-3926-4746>. robertanegrao@uenp.edu.br.

³ Especialista em Educação pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. Cornélio Procópio, Paraná, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-1226-4663>. deia.virginia.silva@gmail.com.

The profile and the teacher training in the degree course in Geography in a public university of Paraná

ABSTRACT

The present research is the result of an exploratory study about a degree in Geography offered at a public university in the State of Paraná. It aimed to understand the profile and the training of the academics of said course. A review research was developed with references that address teacher training. A review research was developed with references that address teacher training. In the sequence, a data collection instrument was developed, as well as its application to academics. Specific objectives were proposed: (1) to discuss teacher education and geographic science; (2) understand the course of Geography investigated and the profile of the academics; (3) understand the training in Geography and the academic perspectives of future teachers. Among the main results, the respondents point out the need for an academic training that is, in fact, aimed at teaching, considering the challenges in being in the classroom and the absence of a training that prepares them for it.

KEYWORDS: Teacher training. Teacher profile. Geographical Science. Teaching Geography.

* * *

Introdução

A formação docente no Brasil passou por longa e árdua história. Esta tem, em sua trajetória, políticas públicas ligadas às reformas educacionais que deixaram resquícios atrelados aos contextos sociais, econômicos e políticos de cada período, em sua especificidade. Dessa forma, os problemas educacionais recaem na formação do sujeito que atuará nos mais variados cenários, dadas as condições peculiares de sua formação inicial e de como ela irá prepará-lo para a atuação. O fato é que a responsabilidade e o compromisso dos cursos de formação de professores estão cada dia maiores, pois, na sociedade atual, se apropriar dos conteúdos curriculares não é

garantia de que o sujeito dará conta do processo de ensino e aprendizagem. Então, opta-se por um ensino crítico que prepare o sujeito para atuar na sociedade, em uma relação homem e meio dinâmica, reflexiva e transformadora.

Quanto ao ensino da Geografia, é prevista uma formação cujo sujeito compreenda que ele produz o espaço geográfico, assim como sua organização, por meio das suas relações sociais. Estas, por sua vez, se constroem historicamente, ou seja, como sujeito ativo, cabendo ao professor à busca contínua por condições para que de fato esse se insira na sociedade, não se alienando de suas responsabilidades.

Assim, escolheu-se como objeto deste estudo compreender o perfil e a formação dos acadêmicos de um curso de Licenciatura em Geografia de uma universidade pública do Estado do Paraná, bem como o impacto destas na formação de professores. Os objetivos específicos são: (1) debater a formação docente e a ciência geográfica; (2) descrever as características do curso de Geografia investigado e o perfil dos acadêmicos; (3) compreender a formação em Geografia e as perspectivas dos acadêmicos como futuros professores.

Os procedimentos metodológicos para a realização desta pesquisa foram: levantamento de referências que permitissem uma revisão bibliográfica do objeto de estudo conectado aos objetivos propostos; levantamento de informações no atual Projeto Pedagógico (PPC) do curso de Licenciatura em Geografia; aplicação de questionário nos acadêmicos do terceiro e do quarto ano do curso investigado, e, por fim, elaboração da redação final deste artigo.

O questionário foi composto por cinco questões que remetiam aos motivos que levaram a escolha pelo curso, as vertentes da ciência geográfica e a possível atuação dos acadêmicos como professores. A escolha do curso de Licenciatura em Geografia para análise e compreensão ocorreu, principalmente, por ele ser um dos cursos em atividade mais antigos do Estado do Paraná.

O estudo foi organizado em três partes, além da introdução e das considerações finais. Na primeira abordou-se a formação docente, sobretudo acerca dos saberes profissionais. Na segunda parte, por meio de análise de documento, buscou-se compreender as diretrizes norteadoras do curso de Geografia e compreendê-las a partir de referências bibliográficas que orientaram o estudo exploratório proposto nesta pesquisa. Por fim, na última parte, é apresentada a análise dos questionários respondidos pelos acadêmicos envolvidos, que demonstra o que pensam sobre o curso e sobre a sua possível atuação na profissão docente.

Formação Docente: versando sobre os saberes profissionais

Pensar a ciência geográfica, assim como a formação docente, remete à reflexão das demandas da atual sociedade atrelada aos embates da contemporaneidade. Apesar disso, será que os cursos de licenciatura têm atingido essas reflexões e demandas? Esta parte da pesquisa tem como principal foco, então, transitar pela formação docente e pelos saberes profissionais, inclusive dentro da ciência geográfica.

Sobre isso, Pimenta (2002, p. 73) diz que “[...] repensar a formação inicial e contínua, a partir das práticas pedagógicas e docentes, tem se revelado como uma das demandas importantes dos anos 90”. Essa necessidade segue até os dias atuais, uma vez que os estudos têm demonstrado que os cursos de licenciaturas desenvolvem um currículo com conteúdos e atividades distantes da realidade das escolas de educação básica (PIMENTA, 2002).

Considerando tal afirmação, esse distanciamento acaba não preparando o acadêmico para uma prática social que capte as contradições presentes no âmbito escolar, o que pouco contribui para a formação da identidade docente. A partir desse cenário, questiona-se: quais os saberes

necessários para a formação profissional do sujeito, seja inicial ou continuada?

Tardif (2000, p. 5) questiona sobre “quais são os saberes profissionais dos professores, isto é, quais são os saberes (conhecimento, competência, habilidades, etc.) que utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desenvolver suas tarefas e atingir seus objetivos?” Tal questão parece um desafio, tanto para o professor que está nas universidades, quanto para o professor da rede básica, que devem socializar o conhecimento científico com seus alunos.

A profissão docente, assim como as demais profissões, emerge de um dado momento histórico, dadas as necessidades emergentes, e, ao longo do tempo, umas deixam de existir e outras surgem de acordo com a demanda atual. Nesse cenário, a profissão “professor” se encontra na perspectiva das profissões que não chegam a desaparecer, mas que se transformam e adquirem novas características para responder as demandas sociais emergentes da atualidade (PIMENTA, 2002).

A construção da identidade é, portanto, construída, sendo algo decorrente de um processo e “[...], a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições” (PIMENTA, 2002, p. 76). A formação da identidade docente se relaciona, portanto, com o seu cotidiano, seus valores, sua história de vida, e constrói de acordo com a forma como esse vivencia o mundo a sua volta.

Em face da formação da identidade profissional, os professores têm, de acordo com Pimenta (2002), três passos no processo de construção da identidade, sendo intitulados saberes da docência, a saber: (1) os saberes da experiência; (2) os saberes do conhecimento científico; e, (3) os saberes pedagógicos.

Os saberes da experiência são aqueles que os alunos detêm quando iniciam sua formação de docente, uma vez que esses já têm uma percepção sobre o que é ser professor. As experiências trazidas pelo indivíduo proporcionam um olhar sobre quais foram seus bons ou maus professores.

Assim, o desafio posto para os cursos de formação inicial “[...] é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver os professores como aluno ao seu ver-se como professor” (PIMENTA, 2002, p. 77).

O segundo saber docente posto por Pimenta (2002) é o do conhecimento e, para explicá-lo, a autora usa como exemplo alunos que cursam duas licenciaturas na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Destacam-se, aqui, os acadêmicos do curso investigado neste artigo; inseri-los no exemplo, supõe que, assim como os acadêmicos da FEUSP, esses compreendem que serão professores e que para tanto precisam deter conhecimentos acerca do espaço geográfico. Assim, para ensinar, precisam saber que sem o conhecimento específico não darão aulas com êxito.

O terceiro saber docente elucida os saberes pedagógicos. Esses dizem respeito ao saber ensinar e à sua epistemologia em relação ao saber fazer, em uma perspectiva de construção de práticas pedagógicas. Entretanto “[...] os práticos não o geram só com o saber da prática. As práticas pedagógicas se apresentam nas ciências da educação” (PIMENTA, 2002, p.82).

Partindo do cenário em que se encontram os saberes docentes, volta-se para onde são aplicados: a escola, onde historicamente se trabalha com conhecimento está em constante mudança de cenários, os quais mudam sua perspectiva de ensino ora ou outro dependendo do contexto social que se instala no momento histórico. Para Tardif (2000), o fazer docente no seu cotidiano vai além dos conteúdos curriculares das grades curriculares das universidades. Não que esses não sejam suporte para produção de conhecimento, porém, os saberes profissionais dos docentes não se resumem a eles, mas, se integram a esses como parte do processo de formação (TARDIF, 2000).

Considerando que a didática trata do ensino, espera-se que ela prepare os futuros professores para que possam dar aulas. Assim, para ensinar, além de deter o conhecimento, faz-se necessário os saberes pedagógicos e didáticos. Logo, não é suficiente ter conhecimento se esse não

for socializado com os estudantes de maneira que a aprendizagem seja efetivada. Da mesma forma, uma prática esvaziada de conhecimento científico é uma falácia ilusória.

A prática docente envolve situações de intencionalidade, as quais têm por objetivo o processo de ensino e aprendizagem e os enfrentamentos do cotidiano, se inserindo em parte da realidade escolar. Nesse cenário, “os saberes docentes podem colaborar com a prática. Sobretudo, se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é interior” (PIMENTA, 2002, p. 83).

Os saberes profissionais são, portanto, resultado da ação dos estudos e experiências ao longo da vida docente, a qual se inicia na formação inicial e segue por toda a carreira docente, na qual o professor segue refletindo sobre a ação docente e fazendo dessa reflexão elemento para mudança e transformação de sua práxis de sala aula. Nesse processo de formação e construção da identidade, assim como dos saberes profissionais, Tardif (2000, p. 16) aponta que “o objeto do trabalho docente são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam marcas do ser humano”.

As particularidades individuais do professor e do aluno corroboram a formação dos saberes profissionais, logo, conhecer o aluno é para o professor uma tarefa pouco desenvolvida e, eventualmente, confundida com sua própria história escolar (TARDIF, 2000). Então, a “aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre alunos constitui uma das principais características do trabalho docente” (TARDIF, 2000, p. 17).

A formação docente implica uma série de especificidades que não se separam da particularidade de cada um, tão pouco da sua formação inicial. “Produzir a vida do professor implica em valorizar, como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre as suas experiências compartilhadas” (PIMENTA, 2002, p. 85).

Os alunos passam um certo número de anos a assistir aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam na ação cotidiana (WIDEEN, 1998, *apud* TARDIF, 2000, p. 18).

Considerando os estudos de Tardif (2000), há pontos com maiores limitações na formação profissional, demonstrando que, assim como pontuou Pimenta (2002), estes se apresentam na formação inicial. Pimenta (2002, p. 87) ainda contribui: “[...] a formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares”. A reflexão acerca da própria prática não é uma tarefa fácil, uma vez que se deve iniciar essa análise no cerne das instituições de formação, iniciando-a pelos próprios professores que estão formando novos profissionais, uma vez que esses fazem parte do processo de formação profissional no sentido temporal e irão construir a identidade do professor em formação, assim como sua própria.

E se tratando da formação do professor de Geografia esse deve formar-se para atuar em sociedade com bases teóricas que oportunizem condições de exercer a profissão docente, sendo necessária apropriação da ciência geográfica pelo viés do espaço geográfico e da construção social desse espaço.

O curso de licenciatura em Geografia: uma análise sobre a formação para o trabalho docente

A Geografia no Brasil desenvolveu-se à luz de autores como Humboldt, Ritter e Vidal de La Blace, sendo que a Geografia como disciplina

escolar perpassou a escola de primeiras letras, tornando-se matéria específica escolar em 1831. (MELO; VLACH; SAMPAIO, s/d).

Considerada um saber essencial na formação dos bacharéis, futuros intelectuais e administradores do país, a Geografia ganha o status de matéria quando passa a ser estudada em "aulas" preparatórias para a admissão nas faculdades de Direito. Em 1837, aparece pela primeira vez como componente do "Programa" de conteúdos do Colégio Pedro II (MELO; VLACH; SAMPAIO, s/d, p. 2.685).

A sistematização da Geografia enquanto disciplina se deu de fato nos séculos XIX e XX.

É importante lembrar que o aparecimento do saber institucionalizado da Geografia, data de pouco mais que um século que a época de seu nascimento, isto é, final do século XIX e começo do século XX, se vincula à vertente oposta àquela da escalada do capitalismo que corresponde à sua fase progressiva, o que vale dizer que sua origem é ideológica, no qual o saber só tem existência institucional enquanto instrumento de dominação de uma classe (LEONEL, 1985, p. 10 *apud* MORMUL; ROCHA, 2013, p. 66).

As discussões acerca da institucionalização da Geografia perpassaram por períodos que atenderam desde guerras, lutas classistas até sua organização como ciência geográfica que se utiliza, atualmente, nas academias, cuja orientação de sua trajetória como disciplina foi norteadas pelos pressupostos da Geografia Clássica e da Geografia Moderna.

Os cursos superiores de Geografia começaram a partir da década de 1930, com as chamadas faculdades de "História e Geografia", sendo que os licenciados em Geografia foram os primeiros a participarem de campos regionais e a produzirem monografias acerca do território nacional. Assim, possuíam alunos e professores preocupados em "desenvolverem a Ciência

Geográfica e torná-la cada vez mais independente, com o seu próprio objeto de estudo e, ao mesmo tempo, mais “útil” à sociedade” (MELO; VLACH; SAMPAIO, s/d, p. 2.687).

A institucionalização de cursos de Geografia com objetivos voltados à sociedade influenciou na aprovação, pelo Conselho Estadual de Educação, em 1966, do curso de Licenciatura em Geografia, estudado neste artigo, em uma Instituição Pública do Estado do Paraná, O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Geografia em vigor evidencia a busca em compreender a dinâmica do espaço geográfico, o qual era comum ser visto de forma fragmentada, considerando, sobretudo, que as relações sociais e o perfil dos alunos, assim como de escolas correspondem a outras realidades.

As transformações ocorridas na sociedade são parte do processo histórico decorrentes da evolução das ações do homem no espaço. De acordo com o Currículo Básico da Escola Pública do Paraná, a Geografia “trata, portanto, da produção e da organização do espaço geográfico, a partir das relações sociais de produção, historicamente determinados” (PARANÁ, 1992, p. 99).

Acompanhando a mudança no cenário, o curso de Licenciatura em Geografia investigado buscou, em suas diretrizes curriculares, priorizar as disciplinas que acompanham a evolução da ciência geográfica, introduzindo e aprofundando suas metodologias e tecnologias de apresentação do espaço geográfico. De acordo com o PPC atual, apresenta o desafio não apenas de formar o geógrafo-pesquisador (técnico e planejador), mas, o geógrafo-professor do ensino fundamental, médio e superior. Com formação polivalente e holística as particularidades do curso estão voltadas ao ensino, dadas às necessidades de atender ao mercado de trabalho da região.

Considerando que a Geografia visa compreender o espaço e suas transformações, o curso objetiva uma formação holística do profissional licenciado, e que essa seja sólida, ética, moral e comprometida com a evolução e transformação da sociedade brasileira.

As competências, habilidades e perfil do profissional licenciado para atuação profissional seguem uma série de especificidades atreladas, sobretudo, a ciência geográfica e sua atuação sobre ela, sendo que sobre o perfil do profissional:

O profissional (licenciado em Geografia) deverá ser capaz de: Interpretar criticamente a organização do espaço produzido pela relação dos homens entre si e com a natureza, nas suas diferentes configurações territoriais e ambientais; Analisar as relações especializadas da estrutura econômica, social e política das sociedades contemporâneas; [...] Interpretar e analisar as questões relacionadas com o Ensino da Geografia, diante da Política Educacional Brasileira no momento atual; Refletir a questão pedagógica dentro do Ensino da Geografia, ou seja refletir o Ensino da Geografia não apenas com uma reflexão epistemológica mas também a sua relação com as questões pedagógicas; Compreender as categorias fundamentais de análise geográfica para saber o papel da Geografia no Ensino e construir um olhar geográfico da realidade e procurar entender o mundo atual e se instrumentalizar para viver como cidadão (PARANÁ, 2011, p. 12).

O PPC apresenta habilidades e competências do profissional visando, sobretudo, priorizar a visão holística da Geografia em suas especificidades. Objetiva, então, preparar esse profissional para o campo de atuação, seja ele geógrafo-pesquisador e/ou geógrafo-professor, ressaltando que a diretriz do curso prioriza a formação do professor, porém, amplia-se para uma formação técnica seguindo a legislação atual (PARANÁ, 2011).

Existe uma preocupação, portanto, do curso em formar profissionais que deem conta dessa nova demanda social. É uma preocupação válida e fundamental para o contexto atual.

As demandas dessa nova sociedade são resultantes das transformações dadas pelas “relações de produção e de trabalho, de que o homem participa com a natureza e com outros homens para satisfazer suas

necessidades” (ABBAGNADO, 1998, p. 762 *apud* MARTINS, 2007, p. 29). Tal campo de transformação é instrumento de trabalho da Geografia, assim como houve uma renovação do pensamento geográfico, evidencia-se uma perspectiva de trabalho para superação de condições sociais postas pela sociedade capitalista.

É a via revolucionária da renovação do pensamento geográfico, que agrupa aqueles autores imbuídos de uma perspectiva transformadora, que negam a ordem estabelecida, que veem seu trabalho como instrumento de denúncia e como arma de combate; enfim, que propõem a Geografia como mais um elemento na superação da ordem capitalista (MORAES, 1999, p. 115 *apud* SANTOS, FILHO, 2010, p. 27).

A transformação social ocorre, sobretudo, na forma de tomada de consciência das mudanças ocorridas e do papel do sujeito, nesse cenário, o profissional docente, sendo que, a educação pode ser instrumento para formação diferenciada.

A árdua tarefa de ser um profissional na área da educação implica em um processo que envolve intencionalidade de transformação, cujo em seu trabalho, enquanto “trabalhador e junto de outros homens, modifica intencionalmente as condições externas, modificando-se a si mesmo” (MARTINS, 2009, p. 148).

O professor é resultado do processo de construção histórica, assim como seus alunos, não sendo possível separar o eu profissional do eu pessoal:

A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...] Eis-nos de novo face à pessoa e o profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão, as quais cruzam a nossa maneira de ser, com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal (NÓVOA, 1992 *apud* MARTINS, 2007, p. 11).

Considerando a produção social do sujeito, as diretrizes curriculares da Educação Básica de Geografia (PARANÁ, 2008, p. 14) apontam que “um sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar“. Nessa mesma perspectiva, encontra-se o professor, enquanto sujeito, e nesse mundo se insere a escola.

A clareza no papel do professor se encontra na intencionalidade do processo educativo, bem como na tomada de consciência de que esse processo se dá na medida de sua formação enquanto sujeito, enquanto acadêmico e enquanto futuro professor, como resultado de construções sociais ao longo de sua vida e de suas atuações no espaço em que se insere.

Atualmente, o curso investigado se ancora com proposta pedagógica implantada em 2012, com 3.100 horas, em regime seriado, com a oferta de 40 vagas por ano em período noturno. Com modalidade presencial, o acadêmico tem como período de integração o mínimo de quatro anos e o máximo de sete anos (PARANÁ, 2011).

O curso de Geografia na percepção dos acadêmicos envolvidos

Com o objetivo de evidenciar a percepção dos acadêmicos no que tange à formação para a docência, elaborou-se um instrumento de coleta de dados: o questionário. Este foi aplicado junto aos acadêmicos que estão cursando o terceiro e quarto ano do curso investigado. A escolha por essas turmas deve-se ao fato de serem as que possuem o contato direto com a sala de aula, por meio dos estágios obrigatórios.

Foi realizada pesquisa exploratória, cujo objetivo, segundo Gil (2008, p. 41), é “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torna-lo mais explícito ou construir hipóteses”, optando-se por questionário

como instrumento de investigação, contendo perguntas abertas e fechadas, sendo esse analisados qualitativamente.

O instrumento foi composto por cinco questões que remetem aos motivos que levaram a escolha pelo curso de Licenciatura em Geografia, as vertentes da ciência geográfica e a possível atuação dos acadêmicos como professores.

Os acadêmicos do terceiro e quarto ano do curso somam 45 alunos matriculados, sendo que 36 deles aceitaram participar da pesquisa, gerando uma participação de 80% dos alunos matriculados. Desse universo, 23 cursam o terceiro ano (79,3% dos alunos matriculados) e 13 o quarto ano (81,3% dos alunos matriculados). Em uma primeira avaliação do perfil dos acadêmicos, evidenciou-se que a maioria deles reside fora da cidade onde o curso é ofertado.

A turma do terceiro ano tem, na sua maioria, idade entre 19 e 30 anos, sendo que o mais jovem tem 19 anos e o mais velho 46 anos. No quarto ano, o panorama não se altera, predominam acadêmicos, na maioria, na faixa dos 20 aos 30 anos, no qual o mais jovem tem 21 anos e o mais velho 48 anos.

Para analisar as respostas, os acadêmicos foram codificados de “A01” a “A36”, acrescentado de “/3^o”, para os acadêmicos do terceiro ano, e, “/4^o”, para os acadêmicos do quarto ano. Então, por exemplo, o respondente “A03/3^o” corresponde ao terceiro acadêmico do terceiro ano que respondeu o questionário; enquanto que o respondente “A33/4^o” corresponde ao trigésimo terceiro respondente, este sendo do quarto ano.

A primeira questão refere-se aos motivos que levaram o acadêmico a optar pelo curso de Licenciatura em Geografia. Os acadêmicos respondentes escolheram o curso, em sua maioria, porque gostam da Geografia. Em seguida, apareceram como motivações: a proximidade com a casa; a vontade de ser professor; as questões profissionais; e, ainda, por ser o curso em uma universidade pública. A motivação pela escolha do curso foi semeada, para alguns, durante o ensino médio, sendo que para alguns de forma positiva e

para outros de forma negativa, sendo ele atrelado à mudança, como descreve um respondente:

Era uma disciplina que gostava no Ensino Médio, porém não tinha bons professores e isso me motivou a fazer o curso, para não ser igual a eles (A31/4°).

Sobre a influência da Geografia escolar como motivação, pode-se dizer que esses decorrem, sobretudo, devido à influência e à presença da Geografia no cotidiano dos alunos.

Uma vez que os temas de geografia acompanham e fazem parte do cotidiano das pessoas, inscrevendo-se nas suas condições de existência, tal fato parece justificar sua popularidade. [...] Nós percebemos a geografia e aprendemos por força do nosso próprio cotidiano (MOREIRA, 2005, p. 56 *apud* SANTOS; FILHO, 2010, p. 19).

Considerando o cotidiano da Geografia e atrelando, possivelmente, à prática de professores em sala de aula, apresentam-se alguns motivos descritos pelos acadêmicos respondentes:

Influência de professores que tive no decorrer do ens. Fundamental II e médio (A15/3°).

Professores do Ensino Médio e sua dedicação pela disciplina, fizeram com que estivesse escolhendo o curso (A8/3°).

O que me motivou a escolher a Licenciatura em Geografia foi no magistério onde tive uma professora que acabou transmitido sua paixão pela matéria, e assim fazendo com que os alunos gostassem de Geografia (A20/3°).

Outros acadêmicos associaram a escolha pelo curso à oportunidade de ser professor. Essa escolha aparece mesmo com um panorama em que a profissão docente se encontra desvalorizada por alguns segmentos da

sociedade, por alguns grupos políticos e até por parcela da mídia. Os índices estatísticos, de acordo com Plano Emergencial para Enfrentar a Carência de Professores no Ensino Médio: Chamada Nacional, de abril de 2005, apontam que apenas 26% dos professores de Geografia do Ensino Médio são formados e que a evasão nos cursos de Licenciatura em Geografia chega a 47% (RUIZ; RAMOS; HINGEL, s/d).

Tal motivação pode, futuramente, reduzir essa estatística, se atrelada a uma formação de qualidade e que oportunize ao acadêmico ter interesse pela profissão docente.

O que me motivou foi a oportunidade em ingressar na carreira do professor pela circunstância em que está a Educação no Brasil (A25/4°).

Continuar na área da educação, em um curso gratuito e próximo da minha cidade, como já tenho o magistério não queria sair da área e Geografia porque tinha facilidade na compreensão da matéria (A24/4°).

A segunda questão fez menção às três vertentes do curso: o Ensino de Geografia, a Geografia Física e a Geografia Humana. Foi perguntado se os acadêmicos respondentes percebem a predominância de uma vertente em detrimento da outra e, em caso positivo de respostas, qual vertente e como justifica essa resposta.

De acordo com Silva (s/d, p. 41), “[...] a dicotomia entre Geografia Humana e Geografia Física enfraquece a ciência geográfica, pois, ao renegar uma delas, o geógrafo restringe o seu campo de trabalho.” Sendo assim, em um curso de formação de professores espera-se que essa dicotomia seja superada por uma Geografia com visão holística e atrelada ao Ensino da Geografia.

No total, 58,3% dos acadêmicos respondentes disseram que “não” há predominância de uma vertente em detrimento da outra no curso de Licenciatura de Geografia pesquisado. Apesar disso, 33,3% dos acadêmicos

respondentes pontuaram que “sim”, existe predominância de uma vertente em detrimento da outra no curso. O restante, 8,4%, não respondeu a questão.

Nos acadêmicos que responderam que não existe o domínio de uma vertente sobre a outra, não houve menção ao Ensino de Geografia, uma vez que apontaram a Geografia Física e a Geografia Humana. Assim, ocorreu uma divisão de opiniões e pontos de vistas que ora consideram as três vertentes, ora não, uma vez que dentre os que mencionam a diferença, destaca-se que alguns não incluem o ensino.

Os professores mostram os dois lados da moeda e assim cada aluno defini qual ramo seguir (A2/3°).

As três são trabalhadas no curso de Geografia (A31/4°).

Penso que as duas vertentes tanto a humana quanto a física é bem mais trabalhada no Ensino de Geografia (A20/3°).

Entre os respondentes que reconheceram a existência de uma vertente predominante sobre as outras, nenhum citou a vertente Ensino de Geografia, o que causou uma relativa preocupação, sobretudo por se tratar de um curso de licenciatura. Entre as vertentes da Geografia Humana e da Geografia Física, a Geografia Humana apareceu com maior predominância.

A maior parte dos professores da área Física e Educação possuem outros projetos e acabam não se dedicando integralmente as aulas (A33/4°).

Teria que ser mais distribuído puxando mais para o ensino, o foco das matérias (A24/4°).

Sou contra essa divisão ser tratada tão a fundo. No curso nota-se que dão predominância à vertente humana, sendo que todas deveriam ser trabalhadas na mesma proporção, com o mesmo comprometimento (A15/3°).

Visto que existe uma disparidade entre as opiniões, observando que existe uma preocupação dos acadêmicos em se ter acesso às três vertentes, é importante fundamentar cientificamente que esse fenômeno não ocorre de forma isolada, ou seja, atinge praticamente todos os cursos de Licenciatura em Geografia.

[...] perplexos diante da disparidade de disciplinas que compõem a formação geográfica universitária, aliada a ideologia expressa por cada um dos seus mestres em relação à geografia que praticam, levam-nos a uma paradoxal busca de unidade do pensamento geográfico (MENDONÇA, 1998, p.25 apud SILVA, s/d, p. 43).

Nas questões que tratavam da parte profissional (terceira e quarta questões), sobre a escolha em atuar ou não como professor e se o curso promove uma formação adequada à docência e uma possível atuação no mercado de trabalho, a maioria pontuou que quer ser professor. Já sobre a preparação para o mercado de trabalho, houve controvérsias acerca do curso.

Dos que assinalaram que o curso prepara parcialmente para o mercado de trabalho destacam-se as seguintes respostas:

Precisa ter mais conceitos voltados para a docência (A26/4°).

Penso que ainda falta algumas matérias na grade do curso e mais trabalhos voltados a nossa atual sociedade no mundo escolar (A13/3°).

A visão que tenho é a de que o curso quer alunos que se dediquem exclusivamente para a faculdade. Cobram muito artigo, seminários e acabam deixando o conteúdo a desejar. Nos alunos trabalhadores aprendemos muito pouco com essa metodologia (A33/4°).

Se o curso é voltado para a licenciatura poderia focar em formação para tal. Não é o que acontece, sinto que estou saindo do curso sem uma formação ampla (A35/4°).

Compreende-se que o curso de Licenciatura em Geografia deve ser focado nos saberes profissionais. De acordo com Lopes (2010, p. 14), “[...] a prática profissional docente, deste modo, não é apenas lugar de “aplicação” de saberes produzidos no lugar competente – a academia – e sim espaço privilegiado da produção de saberes profissionais específicos”.

Dessa forma, para os que responderam que sim, que o curso prepara para o mercado de trabalho, seguem as respostas que se destacaram dialogando com o que o autor pontua como sendo espaço privilegiado de produção dos saberes.

Sim, pois vivenciamos vários métodos que podem ser aplicados em sala de aula (A20/3°).

Promove formação adequada tanto para docência ou outras áreas (A15/3°).

Verifico que aquilo que aprendo em sala de aula tem me ajudado nos estágios, portanto o curso tem me dado a formação adequada (A31/4°).

Acho que o curso é bom, porque o que faz o curso funcionar é o esforço do aluno (A25/4°).

Entre os acadêmicos respondentes que se mencionaram que o curso não prepara adequadamente para a atuação docente, pode-se observar que a maioria criticou algumas práticas docentes, que segundo eles não formam para a docência. As respostas destacadas que sinalizam isso foram:

Nem todos os professores promovem o ensino de forma a ensinar os conteúdos, a maioria deles só da resenha, resumo e seminário (A24/4°).

Porque os conteúdos da geografia são bem explorados, porém várias obrigações do curso (trabalhos) fazem com que nós alunas nos concentremos em aspectos que não nos dá tanto aporte como licenciados (A32/4°).

Na quinta e última questão, os respondentes foram instigados a fazer uma breve avaliação do curso, atrelado à formação inicial de professores e a possível atuação desses no mundo do trabalho, sobretudo, na Educação Básica de Ensino.

De acordo com Cacete (2015, p. 5), “[...] os cursos de licenciatura seguem este paradigma instrumental, ou seja, o professor deve ser instrumentalizado, instruído, deve saber técnicas e métodos”.

Certamente, faz-se necessário que o professor aprenda tudo isso, entretanto, as situações vivenciadas em sala de aula não seguem um manual técnico de possibilidades de atuação sobre essas. Sendo assim, a situação de sala de aula requer uma situação específica, contextualizada, “e nem sempre aquilo que se aprende na teoria se configura como passível de aplicabilidade. Esse discernimento é fundamental à qualidade de nossos cursos de formação de professores” (CACETE, 2015, p. 5).

Estar preparado para o ingresso na carreira docente exige muito mais do acadêmico do que métodos e técnicas esvaziadas de conteúdo, esse deve compreender a sociedade como um todo, deve se apropriar do objeto da Geografia e fazer uso dele em seu cotidiano, não apenas para aplicar seu conteúdo, mas nos desafios de sala de aula.

Sobre a atuação do professor e o perfil desse profissional, o curso propõe:

Refletir a questão pedagógica dentro do Ensino da Geografia, ou seja refletir o Ensino da Geografia não apenas com uma reflexão epistemológica mas também a sua relação com as questões pedagógicas; Compreender as categorias fundamentais de análise geográfica para saber o papel da Geografia no Ensino e construir um olhar geográfico da realidade e procurar entender o mundo atual e se instrumentalizar para viver como cidadão; Reconhecer as tarefas que a escola e a Geografia tem atualmente na formação dos indivíduos capacitando-os a viverem numa sociedade informatizada e globalizada, pensando cientificamente e

assumindo atitudes éticas que valorizem os direitos humanos fundamentais (PARANÁ, 2011, p.13).

Considerando o posicionamento dos alunos acerca de suas respostas e ainda atrelando aos objetivos contidos no PPC do curso voltados à formação de professores, as respostas dos acadêmicos respondentes demonstraram, na sua maioria, que o curso pode ser melhorado em aspectos voltados à mudança de grade curricular privilegiando a licenciatura e uma formação centrada no ensino, com visão holística como propõe o documento.

O curso é excelente onde 90% dos professores são qualificados para ensinar, porém 10% apresentam metodologias tradicionais (A17/3°).

O curso tem muito a melhorar. Os professores são muito bons, mas a estrutura da universidade é precária e também seria interessante a interdisciplinaridade com outros cursos (A10/3°).

O curso é bom, mas peca numa melhor preparação e instrumentalização para formar professor apto (A11/3°).

Prefiro não avaliar o curso, pois entrei motivado para ser professora e estou saindo sem interesse pela profissão (A34/4).

O curso é bom, trabalha e explora os conteúdos e conceitos necessários para ser um docente, mas, poderia dar mais ênfase na formação dos alunos, no sentido de como vão se sair na sala de aula (A32/4°).

O curso não é muito predominante para o ensino na Educação Básica (A27/4°).

Bom curso (A19/3°).

O curso proporcionou muitos conhecimentos, mas não foi muito voltado pra a educação básica (A30/4°).

O curso é bom, porém, tem muito a melhorar especialmente o que relaciona a tratar da verdadeira realidade da Educação Básica e não basear-se em visões românticas e ilusórias (A36/4°).

Traz uma boa formação (A26/4°).

A percepção dos acadêmicos respondentes evidencia que o curso investigado pode ser aperfeiçoado no que tange à preparação para a docência. Na realidade, as mudanças na sociedade sempre levam a se pensar em alterações nas situações existentes, assim, é preciso avaliar e repensar as práticas constantemente.

Conclusão

Traçar o perfil de formação docente atrelado ao curso de Licenciatura em Geografia é algo que exigiu, antes de qualquer outra perspectiva, o bom senso e o discernimento de se pesquisar tal cenário. Nesse contexto, foi considerado não apenas a instituição, em sua especificidade do curso de Licenciatura em Geografia, mas, visto de um panorama que engloba além do seu contexto histórico enquanto curso de formação de professores, mas todo o contexto histórico da Geografia e de sua construção enquanto ciência.

O curso pode ser considerado um curso dos mais antigos em funcionamento no Estado do Paraná e, ao mesmo tempo, pode ser considerado um curso jovem por contar com muitos docentes novos; assim, é um curso ainda em desenvolvimento de seus objetivos, sobretudo, voltado à formação de professores. Observa-se que, atualmente, ele está construindo sua identidade, seu perfil enquanto curso acadêmico.

Foi evidenciado na análise do PPC em vigor do curso estudado, que esse tem objetivos voltados para a docência, entretanto, expande seu leque para o geógrafo-pesquisador, dado as demandas da sociedade, o que é compreendido como sendo outra possibilidade de atuação profissional. Isso é importante, porém, não se pode deixar de assinalar que se trata, sobretudo, de um curso de licenciatura, com objetivos voltados a essa formação especificamente.

Evidencia-se, então, um panorama com algumas disparidades entre o proposto no documento analisado e a realidade posta pelos acadêmicos respondentes, que reconhecem a qualidade do curso, porém, apontam a necessidade de uma formação acadêmica voltada de fato para a docência, pois alguns respondentes consideraram em suas respostas os desafios em se estar em sala de aula e a ausência de uma formação que os prepare para isso.

O perfil dos profissionais almejado para atuação em sala de aula deve, assim como sugerido pelos acadêmicos respondentes, ir de encontro com a realidade da educação brasileira, sendo que o primeiro passo foi dado, pois se verifica uma formação na sua maioria crítica.

O questionário aplicado possibilitou uma breve análise acerca do que os acadêmicos respondentes esperam do curso, assim como características de quem o procura, traçando um perfil dos sujeitos. Estes buscam, sobretudo, por formação profissional e mesmo quando atrelam a comodidade por estarem próximos de suas casas, ou por se tratar de uma universidade pública, ainda sim, em sua maioria, tem foco na docência, e como parte de sua formação crítica apontam lacunas a serem preenchidas e superadas no curso, que deve, sobretudo, focar-se no seu maior objetivo que é “possibilitar uma formação holística do profissional licenciado em Geografia” (PARANÁ, 2011, p. 11).

Nas condições sociais atuais, não é algo fácil concluir uma graduação em licenciatura, sobretudo pela desvalorização da carreira docente associada ao sucateamento das universidades públicas, que acabam influenciando no resultado final do processo de formação. Entretanto, é preciso superar tais mazelas, concentrar os esforços no possível, no material humano, nos futuros professores, ofertando as condições mínimas de atuação. Nessa perspectiva, o resultado final implicará, diretamente, na forma como esses irão conduzir o Ensino de Geografia, fazendo uso do instrumento da Geografia e de toda a sua amplitude para garantirem um ensino de

qualidade, com sujeitos que atuem na sociedade, como agentes transformadores do espaço em que vivem.

Referências

CACETE, N. H. FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO. **Revista da Casa da Geografia de Sobral (RCGS)**, v. 17, n. 2, p. 3-11, 31 jul. 2015. Disponível em: <http://rcgs.uvanet.br/index.php/RCGS/article/view/240/0>. Acesso em: out. 2017.

GIL, A. C.. *Métodos e Técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo. Editora Atlas, 2008.

LOPES, C. S. *O professor de Geografia e os Saberes Profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade*. São Paulo, 2010. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Geografia/teses/tese_saberes_geo.pdf. Acesso em outubro de 2017

MARTINS, L. M. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MARTINS, Lígia Márcia. *A Personalidade do Professor e a Atividade Educativa*. In: Escola de Vigotski: contribuições para Psicologia e Educação. Maringá: Eduem, 2009.

MELO, A. de Á.; VLACH, V. R. F.; SAMPAIO, A. C. F. *História da Geografia Escolar Brasileira: Continuando a discussão*. Disponível em: http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/239AdrianyMelo_VaniaRubia.pdf. Acesso em: set. 2017.

MORMUL, N. M.; ROCHA, M. M.. *Breves considerações acerca do conhecimento geográfico: elementos para análise*. Geografia Ensino & Pesquisa, vol. 17, n. 3, set./dez. 2013.

PARANÁ/ Instituição investigada. *Projeto Pedagógico de Curso*. Paraná. 2011.

PARANÁ, *Diretrizes Curriculares da educação Básica*. Geografia. Secretaria de Estado de Educação do Paraná. 2008.

PARANÁ, *Currículo Básico para Escola Pública do Paraná*. Curitiba, 1992.

PIMENTA, S.G (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RUIZ, A. I.; RAMOS, M. N.; HINGEL, M. *Escassez de professores no ensino médio: soluções emergenciais e estruturais*. Disponível em:

https://www.senado.gov.br/comissoes/CE/AP/PDE/AP_03_CNE.pdf. Acesso em: out. 2017.

SANTOS, L. P. dos; FILHO, F. D. A. *O estudo do lugar no ensino de Geografia: os espaços cotidianos na Geografia escolar*. Rio Claro, SP, 2010. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/95559/santos_lp_me_rela.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: ago. 2017.

SILVA, S. H. P. *Geografia Física e Geografia Humana: uma dicotomia a ser superada?* Outros Tempos, www.outrostempos.uema.br, ISSN 1808-8031, volume 04. Disponível em: <http://www.outrostempos.uema.br/Volume04/vol04art05.pdf>. Acesso em outubro de 2017.

TARDIF, M. *Saberes profissionais dos professores e o conhecimento universitário*. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista de educação*. Jan/ fev/ mar/ abr, n. 13, 2000.

Recebido em junho de 2018.

Aprovado em março de 2019.

A interdisciplinaridade nas Licenciaturas em Educação do Campo nas Ciências da Natureza: possibilidades e desafios

*Cristiane Muenchen*¹

*Tamine Santos Sául*²

RESUMO

Este trabalho objetiva responder de que forma a interdisciplinaridade é trabalhada nas Licenciaturas em Educação do Campo, na Área de Ciências da Natureza, no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, a partir da análise de Projetos Pedagógicos e entrevistas, sendo que a metodologia de análise utilizada foi a Análise Textual Discursiva. Como resultados, duas categorias são discutidas: “Possibilidades de interdisciplinaridade” e “Desafios para a prática da interdisciplinaridade” nas Licenciaturas em Educação do Campo. As análises permitiram identificar que os cursos analisados construíram possibilidades, como a formatação dos semestres, das disciplinas e o trabalho a partir de temas. Quanto aos desafios, destaca-se a relevância de uma formação permanente e de espaços para discussões e planejamentos coletivos.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade. Educação do Campo. Ciências da Natureza. Temas Geradores.

The interdisciplinarity in the Degree in Field Education in the Sciences of Nature: possibilities and challenges

¹ Doutora em Educação Científica e Tecnológica. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-3144-0933>. crismuenchen@yahoo.com.br.

² Mestre em Educação em Ciências. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-6746-9725>. taminesk8mlks@hotmail.com.

ABSTRACT

This work aims to answer the way in which the interdisciplinarity is worked out in the Licentiates in Field Education, in the Area of Natural Sciences, in the State of Rio Grande do Sul, from the analysis of Pedagogical Projects and interviews, being the Discursive Textual Analysis, the methodology of analysis. As results, two categories are discussed: "Possibilities of interdisciplinarity" and "Challenges for the practice of interdisciplinarity" in the Degree in Field Education. The analyzes allowed to identify that the analyzed courses built possibilities, such as the formatting of the semesters, the disciplines and the work based on themes. Regarding the challenges, the relevance of ongoing formation and spaces for collective discussions and planning stands out.

KEYWORDS: Interdisciplinarity. Field Education. Sciences of Nature. Generator Theme.

* * *

Introdução

É preciso desconstruir nossa formação disciplinar, bancária e linear, para que possamos desafiar a reconstruir com humildade nossa trajetória profissional, reconhecendo nossas limitações e do outro, nos disponibilizando ao trabalho coletivo como seres inacabados que somos. Nesse sentido, qual o melhor caminho para chegarmos nessa reconstrução? Segundo Miranda e Brick (2017):

O diálogo como condição primordial para a conscientização não se dá fora da ação-reflexão-ação. A essência da educação como prática da liberdade acontece no processo educativo e se vincula com a investigação da realidade, tornando-se potencial diante das problemáticas concretas na ótica dos sujeitos, vistos com a possibilidade de se desvendar e enfrentar tais problemas. É nesse sentido que o processo busca o tema gerador, visa encontrar núcleos de contradição, problemas e necessidades vivenciadas pela

comunidade e fazendo parte do debate dos processos formativos, dentre eles os desenvolvidos pela escola com a formulação do conteúdo programático (MIRANDA e BRICK, 2017, p. 83 e 84).

Com o objetivo da valorização e da consideração da realidade do campo, análises e reflexões dela são fundamentais para que os povos do campo não continuem buscando uma melhor forma de vida nas cidades. Assim, as Licenciaturas em Educação do Campo precisam valorizar que “[...] a produção de conhecimentos seja realizada de maneira interdisciplinar, utilizando a metodologia da Alternância [...]” (FALEIRO e FARIAS, 2016, p. 92 e 93).

Neste sentido, o presente trabalho, desenvolvido no âmbito da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em Santa Maria – RS, reflete sobre as possibilidades e desafios – categorias emergentes – a partir da metodologia de análise: Análise Textual Discursiva, de Moraes e Galliazi (2013), e busca responder o seguinte problema de pesquisa: “De que forma a interdisciplinaridade é trabalhada nas Licenciaturas em Educação do Campo, na Área de Ciências da Natureza, no RS?”

A Educação do Campo e a Interdisciplinaridade

A Educação do Campo nasce de um projeto histórico que busca ir além de uma sociedade estruturada em classes sociais, que supere o capitalismo e propicie uma formação para a emancipação humana. Estamos falando de uma educação para “[...] os sem terra, os quilombolas, os extrativistas, os atingidos por barragens, os povos indígenas [...]” (TAFFAREL, 2011, p. 64).

Assim, a Educação do campo enquanto movimento, está pautada pela luta em contraposição às precariedades das condições sociais, à classe exploradora, às desigualdades e às injustiças que decorrem do modelo social,

ambiental e econômico que vivemos, o qual está saturado e que foca apenas nos aspectos econômicos. Compreendemos que o campo é:

[...] um espaço de cultura e identidade própria, com pessoas que trabalhem em sua terra e por meio dela obtenham seu modo de produção de vida; que tenham como modelo de agricultura os pressupostos da Agroecologia; e que se organizem de forma coletiva em associações, cooperativas ou em outras que compartilhem de princípios similares (PAITER, 2017, p. 43).

Historicamente, no século XIX, o ensino de ciências predominava apenas para as elites, com a perspectiva de carreira científica. Atualmente, o ensino de ciências é mais voltado para a cidadania, bem como para a participação do sujeito, como leitor do mundo mediado pela ciência e tecnologia. Ainda, na modernidade, há uma influência cada vez maior da ciência e tecnologia, propiciado pela perspectiva de progresso e de controle do ser humano da natureza, gerando condições de vida “adequadas” para uma minoria da população (BRICK, 2017). Isso se constitui em uma perspectiva ideal, contudo, na prática, ainda não acontece e os docentes saem, muitas vezes, sem formação para atuar nesse contexto.

Embora o ensino de Ciências da Natureza (CN) esteja fundamentado “[...] na presença e influência crescente da ciência no mundo contemporâneo, também denuncia-se o quanto o ensino de ciência praticado está distante desse mundo” (BRICK, 2017, p. 36). Deseja-se um ensino de ciências pensado pelos alunos, em uma relação que possa estabelecer uma atividade formativa interdisciplinar.

Quando se fala em interdisciplinaridade, defende-se uma reorganização curricular em que o currículo seja pautado em questões importantes para a vida e a formação cidadã dos estudantes. Sendo assim, defendemos uma mudança de currículo, assim como propôs a Educação do Campo, que segundo Ferreira & Molina (2014), favoreçam um trabalho pedagógico organizado por área de conhecimento, com perspectiva interdisciplinar, considerando a realidade dos sujeitos envolvidos, em que a

interdisciplinaridade seja um esforço conjunto das áreas para compreender a realidade, problematizando as contradições em prol da práxis.

Entende-se que a interdisciplinaridade é um “[...] exercício de articulação entre diferentes modos de recorte epistemológico do real e conhecimentos resultantes” (MOLINA, 2011, p. 46). De tal modo, quando se busca pela práxis (teoria e prática/conhecimento e realidade), o trabalho pedagógico interdisciplinar torna-se uma exigência metodológica e epistemológica, por meio de um processo permanente de formação desses educadores.

Quando se discute interdisciplinaridade na educação em Ciências, é preciso pensar também nela no âmbito das Ciências Sociais, ainda mais em se tratando de Educação do Campo, pois os processos educativos são construídos pelas relações sociais (FRIGOTTO, 2008). Dessa forma, a questão da interdisciplinaridade para Frigotto (2008, p. 42) “[...] se impõe como necessidade e como problema fundamentalmente no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico”.

Para Freire (2014), a organização do conteúdo programático só pode acontecer a partir da realidade, da situação presente, existencial e concreta, com reflexão dos desejos do próprio povo, para aí ser uma ação política, em que o nível não seja apenas intelectual, mas também de ação. Isso pode acontecer por meio do diálogo com o povo sobre as visões de mundo que se cruzam no contexto contemporâneo.

Silva e Pinheiro (2017) mencionam que no século XXI a interdisciplinaridade tem como principal foco romper com a fragmentação das práticas, propiciando, também, a relação do ensino e da aprendizagem com a realidade. Porém, “a interdisciplinaridade em Ciências da Natureza e Matemática nas Escolas do Campo, como proposta curricular, toma uma amplitude maior, tornando os educadores semeadores dessa prática nas escolas em que atuam” (SILVA e PINHEIRO, 2017, p. 149).

Essa busca dos chamados Temas Geradores (TG), a “investigação temática significa partir de uma visão local para o geral e nos remete a uma

investigação dialógica constante com a comunidade” (MIRANDA e BRICK, 2017, p. 84).

Nesse sentido, de acordo com a literatura, o caminho para chegar ao TG é por meio da Abordagem Temática Freireana (ATF), pela qual o TG pode ser buscado de diversas formas: IT (4 etapas (FREIRE, 2014) ou 5 etapas (DELIZOICOV, 2011)), Três Momentos Pedagógicos (3MP) (DELIZOICOV, 2008; MUENCHEN, 2010; PANIZ, 2017) ou ainda pela Práxis Curricular via TG (SILVA, 2004).

Na próxima seção, apresentamos alguns encaminhamento metodológicos utilizados na presente pesquisa.

Encaminhamentos Metodológicos

Para responder ao problema de pesquisa: “De que forma a interdisciplinaridade é trabalhada nas Licenciaturas em Educação do Campo, na Área de Ciências da Natureza, no RS?”, utilizou-se da Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galliazi (2013).

A ATD permite uma reconstrução de saberes baseados nas pesquisas e análises realizadas e, por isso, foi escolhida como metodologia de análise deste estudo. Dessa forma, segundo Ilha (2014) “[...] tendo o pesquisador em formação (na verdade todos estão em constante formação) a real dimensão deste processo de produção, a partir da desconstrução/reconstrução do seu *corpus* de análise [...]”, é possível uma desconstrução e posterior reconstrução do conhecimento a partir da ação-reflexão-ação sobre o objeto de pesquisa que é a interdisciplinaridade nas Licenciaturas em Educação do Campo.

Na primeira etapa da ATD – unitarização - buscou-se olhar para a interdisciplinaridade nos Projetos Pedagógicos (PP's) dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo do RS previamente mapeados (Quadro

1), onde foram identificadas as unidades de significado, a partir dos termos: “interdisciplinaridade”, “multidisciplinaridade” e “transdisciplinaridade”.

Quadro 1: Siglas e locais das IES.

SIGLA:	LOCAL:
PP_1	UNIPAMPA - Dom Pedrito
PP_2	UFFS – Erechim
PP_3	UFRGS - Porto Alegre e Litoral Norte
PP_4	FURG – São Lourenço do Sul
PP_5	IFFAR – Jaguarí

Fonte: autora

Na sequência, foram também retiradas unidades das transcrições das entrevistas realizadas com os coordenadores dos cursos.

As siglas utilizadas nos trechos das unidades de significado utilizadas nesse trabalho, são a sigla PP, que significa Projeto Pedagógico, seguido por um _ e depois um número de 1 a 5, que corresponde aos 5 PP's das 5 Instituições Superiores de Ensino. Ainda, após o número cardinal, para cada unidade da mesma IES, foi utilizada uma letra maiúscula, seguindo a sequência do alfabeto. As unidades foram selecionadas sempre buscando olhar para o problema de pesquisa. Já a sigla E, refere-se à entrevista, 1 porque foi a primeira entrevista. Sendo a 1ª unidade, por isso a letra A.

Na segunda etapa da ATD – categorização - as unidades de significado identificadas na unitarização foram organizadas e reorganizadas diversas vezes. Aqui, é importante ressaltar que os primeiros assuntos eram mais superficiais e, após a união de muitas unidades de significado, pode-se ir construindo as categorias iniciais que emergiram desse processo de categorização (primeiramente, realizado apenas com as unidades retiradas após análise dos PP's).

Na sequência, foram realizadas entrevistas com os coordenadores, das quais emergiram outras categorias - as intermediárias, que se somaram às

primeiras. Da união das categorias iniciais e intermediárias, chegou-se às categorias finais do trabalho.

Já na terceira etapa da ATD – o metatexto - o texto foi construído, com a organização de elementos capazes de sustentá-lo e que, por sua vez, respondam o problema de pesquisa.

As categorias finais e suas subcategorias foram construídas e reconstruídas com base na união das categorias iniciais (aquelas que surgiram a partir da análise apenas dos PP's), das categorias intermediárias (que surgiram a partir da análise das entrevistas) e, ainda, de uma revisita aos PP's (após a unitarização das transcrições das entrevistas, pois apareceram resultados que precisaram dialogar novamente com o escrito nos projetos). As categorias após análise e estudo são: Possibilidades de interdisciplinaridade nas Ledoc's e Desafios para a prática da interdisciplinaridade nas Ledoc's.

Na próxima seção, apresentamos os resultados dessas duas categorias são discutidos.

1. Possibilidades da interdisciplinaridade na Ledoc

A análise dos objetos de estudos da pesquisa em questão permitiu a percepção de possibilidades viáveis – que estão acontecendo na prática - para a realização da interdisciplinaridade. Estão manifestadas outras possibilidades, estas sugeridas em cursos de formação ou durante o preparo da construção dos cursos, mas que foram opções dos *campus* onde os cursos acontecem e vêm sendo construídas e reconstruídas na prática de acordo com a realidade de cada instituição.

Na sequência, em três subcategorias, estão apresentadas as possibilidades mais recorrentes: Eixos, Temas e Complexos de Estudo; TG e Disciplinas mediadoras da interdisciplinaridade nas Ledoc's.

1.1 Eixos, Temas e Complexos de estudo.

Ao analisar a estrutura metodológica dos cursos referidos foi possível perceber, de maneira geral, que todos estão organizados por eixos – orientação no momento de criação dos cursos – e em três dos cinco PP’s, como será descrito na sequência destas subcategorias, eles são orientados por Temas (Integradores, Transversais e/ou Geradores), como aparecerá também na fala de seus coordenadores.

Assim, ao tratar da metodologia, alguns requisitos são necessários, tanto para educadores da Educação Básica, como para docentes das Licenciaturas em Educação do Campo: “Didática, docência e relações pedagógicas. Ensinar e aprender em diferentes contextos. Educar pela pesquisa. Avaliação da aprendizagem. Planejamento. Interdisciplinaridade” (PP_1N, p. 135).

Dessa forma, ao falar de interdisciplinaridade, entende-se que, com formação, ela deva ocorrer ao natural. Para isso, uma das possibilidades é o Eixo articulador que “[...] engloba as grandes dimensões da formação: docência, pesquisa, política e gestão” (PP_1G, p. 49), as quais funcionam transversalmente, ou seja, atravessam o percurso curricular, evitando fragmentações.

Para isso, além dos eixos articuladores, as disciplinas de Práticas Profissionais, assim como os Projetos Integradores, são estratégias que fortalecem a não dicotomia entre teoria e prática, bem como valorizam a pesquisa, funcionando como um espaço interdisciplinar, de reflexão, de tomadas de decisões, dentre outros (PP_5H, p. 42).

Também como estratégia de auxílio para a interdisciplinaridade, destaca-se que os “[...] **eixos temáticos** possibilitam uma estrutura curricular flexível e dinâmica na medida em que favorecem um diálogo entre a realidade local e o conhecimento acadêmico”. Para isso, é citado no PP a IT de Freire na qual “[...] os eixos temáticos orientam a interdisciplinaridade, promovendo a construção de conhecimentos pedagógicos nas relações entre saber social e saber escolar” (PP_3G, p. 14).

Os eixos temáticos estando presente nos PP's foram melhores esclarecidos e estiveram presentes nas falas dos coordenadores. Assim, sobre eles, ficou explícito que

[...] foi uma orientação padrão que foi feita quando começou a se construir a proposta dos cursos em 2006, foi uma orientação nacional que teve meio como um modelo de PPC. O que aconteceu é que foi implementado em vários locais com essa proposta [...] (E_3R).

O Eixo Temático é anual e o Tema semestral, independente de como tenha se chegado a esse Tema. Ainda, os Temas são estratégicos para favorecerem a interdisciplinaridade e o trabalho coletivo entre os componentes curriculares.

Outro curso, por sua vez, é estruturado com base nos Complexos de Estudo, ou seja

[...] todos os semestres, eles estão organizados por eixos, por um complexo, então, por exemplo, você tem lá no primeiro semestre o tema, o eixo, que vincula os componentes, é a “Identidade e processo identitário”. O segundo semestre é contexto socioeconômico, sociopolítico e socioeducacional e assim sucessivamente [...] (E_3D).

Isso significa que o Complexo de Estudo, também chamado no PP de Complexo Temático, nada mais é do que o agregado das disciplinas organizadas a partir de um tema, sendo desenvolvido semestralmente. Aqui, é importante ressaltar que se chegou a poucas unidades sobre ambos, portanto não foi um tema recorrente durante as entrevistas, mas como são meios que oportunizam a interdisciplinaridade são importantes de serem analisados.

1.2 Tema Gerador (TG)

Para o PP_2F, ao se tratar sobre TG, esse curso de licenciatura:

[...] pretende uma sólida formação específica e pedagógica, que habilite para uma prática docente competente e comprometida com os ideais maiores da Educação do Campo, tendo em conta o contexto social, político, econômico e cultural brasileiro. [...] Assim, na perspectiva de desenvolver um curso, em que o princípio da interdisciplinaridade seja a base de um agir colaborativo, participativo e corresponsável [...] (PP_2F, p. 47).

E, ainda: “Transitar pelas fronteiras entre a sua área de conhecimento e outras áreas, sendo capaz de relacionar seus campos específicos com outras áreas mediante a interdisciplinaridade” (PP_1B, p. 34). Algumas dessas possibilidades que consideram a realidade são pautadas nas obras do educador brasileiro Paulo Freire como, por exemplo, a interdisciplinaridade mencionada direta ou indiretamente no trecho acima citado e, na sequência, abaixo apresentada:

Quando se fala em práticas Freireanas é necessário repensar todo o currículo e ter um projeto pedagógico que oriente esse processo, o qual deve: [...] considerar a dinâmica da realidade do campo, afirma que a escola não é o único espaço educativo dessa realidade, e problematiza outros processos educativos que ocorrem na experiência de vida desses sujeitos (PP_3D, p. 9 e 10).

Ainda em se tratando de IT Freireana, um dos PP's aponta que:

Os **temas geradores**, por sua vez, norteados pelos eixos temáticos, problematizam questões, dúvidas e discussões desafiadoras oriundas do diálogo entre a prática social e os saberes produzidos. Tais temas interligam-se e constituem uma rede de

subtemas que acenam interdisciplinarmente para uma totalidade (PP_3G, p. 14).

Então, o PP do curso foi “[...] desenhado a partir de eixos temáticos e temas transversais organizados em temas geradores, nos quais as atividades de ensino serão articuladas, incluindo a possibilidade de docências compartilhadas ao longo de todo o curso” (PP_3F, p. 12 e 13), como mencionado anteriormente, a partir da PA.

Para Ghedini *et al* (2014), essas perspectivas de formação baseadas no Sistema de Alternância são ressignificadas com a diversidade de processos formativos, como a Educação Popular, sendo potencializada pela relação comunidade escola, através dos Temas Geradores. Ainda, para Bizerril (2014), o Tema Gerador, como uma possibilidade, é o método que mais toca a visão de mundo dos estudantes, como proposta educativa.

Quando perguntado nas entrevistas se os coordenadores já ouviram falar sobre os TG, todos já ouviram e a maioria afirma que os cursos os têm utilizado:

C: Sim, já ouvi falar sobre os temas geradores e algumas disciplinas de ciências da natureza, não as minhas, têm tido a proposta de trabalhar com alguns temas geradores. As disciplinas, como eu falei, das práticas educativas escolares e comunitárias, elas tem alguns eixos, e dentro desses eixos geralmente os professores escolhem temas geradores ou são trazidos pelos alunos essas demandas [não entendi] dessas comunidades. Então **os temas geradores são apresentados pelos próprios estudantes.**

M: Às vezes são trazidos pelos estudantes e às vezes escolhidos pelos professores, isso?

C: Exatamente (E_1E, grifo meu).

M: E quando é escolhido pelos professores, existe uma investigação na realidade desses temas, você sabe dizer?

C: Olha, a investigação você diz uma pesquisa em cima desse tema?

M: Isso!

C: Tem, tem, geralmente essas disciplinas, isso tudo acontece geralmente nessas disciplinas mais práticas, então os alunos vão a campo nessas comunidades e fazem essa pesquisa. No primeiro semestre geralmente eles fazem um levantamento e no segundo semestre eles desenvolvem uma, executam uma ação, uma atividade e isso tem se mostrado bom pra trabalhar esses temas geradores (E_1F).

Como mencionado nas unidades de significado citadas acima, o docente coordenador afirma que os TG ora são escolhidos pelos educadores, ora são apresentados pelos próprios estudantes, mas não menciona uma metodologia de investigação da realidade para a busca desses temas em questão. Assim, nos permite entender que esses coordenadores concebem TG como um tema que partiu da realidade dos estudantes, mas não que existam momentos/etapas de acordo com referenciais para se chegar a esses TG.

Ainda, segundo Auler e Roso (2016), é a partir de um tema real que podem buscar-se os conceitos científicos/conteúdos disciplinares necessários para sua compreensão. E é nesse sentido que sinalizações de novos caminhos de currículos podem ser pensados, ou seja, “Encaminhamento que não negligencia os campos disciplinares, mas enfatiza a necessidade de trabalhos coletivos/interdisciplinares entre as mais diversas áreas do conhecimento” (AULER e ROSO, 2016, p. 382).

1.3 Disciplinas mediadoras da interdisciplinaridade nas LEDOC's

Nos PP's, foi possível perceber que existem algumas disciplinas durante os cursos, como já mencionado, tais como as Práticas Profissionais Integradoras (PPI), por meio dos SI (Seminários Integradores), DC (Docência Compartilhada) e, ainda, Estágio Curricular Supervisionado

(ECS), os quais se envolverão com outros componentes curriculares de cada semestre, numa perspectiva interdisciplinar.

A ideia é que os estudantes possam otimizar o TE e o TC, do Regime da Alternância, para poderem realizar pesquisas, projetos de intervenção, até mesmo estágios, os quais estarão ancorados em outras atividades, tais como:

[...] participação em pesquisas educacionais, programas de extensão, elaboração de material didático, desenvolvimento de projetos de eventos científicos, socialização de experiências significativas, entre outros (PP_5G, p. 42).

Sobre o Seminário Integrador, ele é definido como: “[...] o espaço de sistematização do desenvolvimento do projeto integrador e do tempo comunidade de cada período letivo.” E constitui-se em um “[...] espaço interdisciplinar de formação e análise crítica das atividades e vivências desenvolvidas no curso” (PP_5D, p. 28).

Essas disciplinas mediadoras da interdisciplinaridade, como definidas na categoria apresentada nesse item, não são recorrentes em todos os PP’s. Uma das disciplinas com enfoque interdisciplinar, que foi possível perceber em mais de um dos documentos analisados, foi o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), no qual são algumas atividades de responsabilidade dos licenciandos:

Atividade de caráter teórico-prático sobre aspectos da docência interdisciplinar em Ciências. Elaboração de Plano de Estudos e Plano de Trabalho Do discente, criação de materiais didáticos e execução de propostas interdisciplinares de aprendizagem e ensino para os Anos Finais do Ensino Fundamental e ações extracurriculares. Pesquisa nos espaços educativos do estágio de docência e interação com as respectivas comunidades. Aprofundamento das reflexões sobre a experiência docente.

Atividade orientada e supervisionada por um professor do curso (PP_3H, p. 42).

[...] tem como finalidade a inserção, observação, planejamento, execução e avaliação de projetos de intervenção com caráter didático-pedagógico, com ênfase na formação **multidisciplinar** da área de Ciências da Natureza, em espaços escolares nas Escolas do Campo [...] (PP_5J, p. 111).

Três dos projetos e das entrevistas apontam, ainda, que a DC pode ser adotada, como no exemplo:

Entende-se e justifica-se que estes componentes necessitam da docência compartilhada porque desenvolvem, concomitantemente, conteúdos das Ciências da Natureza, Ciências Sociais e Educação (ensino aprendizagem), potencializando, assim, a interdisciplinaridade (PP_1L, p. 79).

A DC fomenta um trabalho crítico-colaborativo³, mas ainda é muito discutida em relação a sua implementação. Ela colabora com a multidisciplinaridade e interdisciplinaridade, na proposta pedagógica (PP_1K, p. 78).

Ao questionar se o curso tem trabalhado com alguma perspectiva da interdisciplinaridade, surgiram também as Práticas enquanto componente curricular:

C: Sim, sim, assim, as PPI's conseguem, as PEC's.

M: As PEC's seriam?

C: As que eu participo, a gente tenta, assim então. O que a gente tenta é respeitar o que as PEC's querem que se faça que é essa mistura desses professores que atuam nesses núcleos, sei lá, eu que sou da área específica interagir com uma disciplina lá do

³ Existe colaboração entre os professores, bem como utilização de alternativas. Ver PP_1, p. 78.

núcleo pedagógico e a gente fazer e a gente elencar um tema ali que fique transitando dentro daqueles conteúdos que se vê no semestre, então de certa forma tem, a parte pedagógica, tem a parte específica, tem o conteúdo aqui aquele que é que é o elemento central, mas que é usado, transita naquelas disciplinas. Então, interdisciplinaridade tem nessas disciplinas. Já nas outras a gente...

M: As PEC's são?

C: As PEC's são as práticas enquanto componente curricular, as PPI's, porque as PEC's são dos cursos superiores. A gente está desatualizado aqui, o nosso PPC, teria que ser PEC, mas no PPC tá PPI, que as PPI são dos cursos... (E_2I)

Ainda, outra possibilidade seriam as disciplinas de estágio, embora mencionadas por apenas um dos coordenadores como outra forma de experienciar a interdisciplinaridade a partir de uma disciplina:

Os estágios a gente tem coisas muito interessantes. No estágio é que tu vê o aluno desenvolver, por exemplo, da uma biologia ali, não uma biologia quadradinha do livro didático. A gente vê as práticas, fazer uma proposta no pátio da escola com, utilizando, por exemplo, as plantas medicinais, sementes crioulas, usando esses temas e falando de botânica, falando de microbiologia, falando de, transitando por esses temas... (E_2K).

Em todos os PP's e na fala de dois coordenadores os estágios aparecem no sentido normativo. Apenas em um PP, nas ementas fica explícita a relação do estágio com um viés mais interdisciplinar, ao mencionar que o “Aprofundamento e sistematização de uma temática educativa definida pelo aluno ao longo do curso estabelecendo relação com a experiência dos estágios e a educação no campo” (PP_4B). E, ainda, na “Elaboração de um trabalho acadêmico-científico contextualizado na temática educativa do curso e na

experiência dos estágios e a educação no campo; Sistematização do projeto de formação” (PP_4C).

Sobre a Prática Pedagógica:

Alguns componentes que são estratégicos para o curso eles são ministrados por mais de um docente, no caso aqui, especificamente, é a prática pedagógica, que tem todo semestre e aí tem um entendimento que a prática pedagógica ela tem a obrigação de fazer a articulação da interdisciplinaridade, então é ela que se preocupa do fato de que todos os componentes daquele semestre tem que estar trabalhando com aquele tema. Tem um outro componente que ele é trabalhado de forma compartilhada que é: Atividades Experimentais em Ciências da Natureza e o outro componente é o Estágio, então o que ele tem, o estágio é mais tradicional, é o mais comum nos cursos, talvez os dois anteriores que não são tão comuns (E_3J).

Tudo isso vem ao encontro de uma educação que tem como base o diálogo, a problematização, a interdisciplinaridade, sem negação das disciplinas e, sim, na valorização delas e “[...] na potencialidade de, em conjunto e articuladas pelo coletivo docente, auxiliar na interpretação da realidade em suas várias dimensões, não mais de forma fragmentada como a disciplinarização dos conteúdos” (HUDLER, 2015, p. 47).

2. Desafios para a prática da interdisciplinaridade nas Ledoc's

Assim como as possibilidades foram apontadas ao decorrer das análises dos objetos de estudo da presente pesquisa, surgiram, principalmente nas falas dos coordenadores, desafios para a prática docente de formadores da Educação do Campo com enfoque para a interdisciplinaridade e formação por área.

Essa categoria busca refletir sobre os desafios, constituídos de limitações a serem consideradas, analisadas criticamente e, se possível, superadas nos processos formativos. Estas buscas por superações são o caminho necessário e que possibilitam, através do diálogo, a formação adequada para o trabalho interdisciplinar, que segundo Costa e Moreno (2017, p. 193 e 194), ao tratarem sobre a Pedagogia do Oprimido, frisam que tal pedagogia “[...] deve ser feita com os oprimidos e não para eles [...]”, instigando “[...] os oprimidos a lutarem contra os processos que os oprimem”.

Dos desafios que surgiram nas falas dos coordenadores, os mais presentes foram a questão da formação inicial inadequada para o campo de trabalho, bem como a necessidade de formação permanente, embora alguns processos de formação continuada já foram estimulados:

A gente também teve alguns processos de formação aqui: palestra enfim, ciclo de palestras, pra trabalhar o tema interdisciplinaridade né e é um tema que a gente sempre, está sempre em pauta nas nossas reuniões (E_1D).

Ainda, o mesmo coordenador, disse que: “Precisamos é nos capacitar para poder trabalhar com eles, de uma maneira, enfim, adequada.” (E_1G), ou seja, exige-se uma formação, uma capacitação. Segundo Britto e Silva (2015), a formação é um desafio, pois os cursos são ainda muito recentes. Nesse sentido, a Educação do Campo em si completou neste ano apenas vinte anos e as Licenciaturas em Educação do Campo em torno de uma década. É um curso promissor, desde que Políticas Públicas para que ele aconteça sejam incentivadas, porém é pouco tempo para que os profissionais estejam preparados, exigindo sua formação permanente.

Assim, para outro coordenador, os estudantes precisam “[...] que o professor que chegue aqui, ele no mínimo tenha ou uma formação ou que ele seja preparado pra dar aula focado no objetivo do curso.” (E_2A). Como já mencionado em outras unidades, a preocupação dos coordenadores é com a

realidade, os contextos e os elementos estruturantes do curso e que muitos dos docentes não tiveram essa formação, como menciona: “Não só isso, mas como eu te falei, saber como ter essa formação para trabalhar. Porque eu mesmo, eu sou, eu fiz doutorado, eu estava dentro de um laboratório” (E_2F).

Para outros dois coordenadores, um dos desafios na formação é o trabalho interdisciplinar:

O primeiro deles, o primeiro, em número 1 estourado é a formação docente, é a formação docente, é a história, é a escola que cada docente do curso foi formado e aí nós temos um histórico que é a formação disciplinar, principalmente das áreas, das áreas mais duras como são chamadas erroneamente, que é a química, física, biologia, matemática [...] (E_3L).

[...] acho que o desafio é a formação, a história e como essa pessoa se constituiu como docente, não é que ela não possa se reconstituir, mas tem que ter uma disposição de que isso seja feito, eu acho que tem colegas que ainda acreditam que ensinar pelos conteúdos querendo ou não é um ensino mais sério, mais fundamentado, mais científico, e aí é difícil de tu argumentar, mas é possível, a gente argumenta (E_5M).

Para Faleiro e Farias (2016), a organização curricular desses cursos trabalha na perspectiva de dois vieses: a realidade e a interdisciplinaridade, em que o desafio é a formação para esse trabalho, pois os docentes foram formados a partir de outro modelo, que foi o da fragmentação do conhecimento.

Além de pensar na formação permanente, outro desafio está em sintonia com a perspectiva da existência de espaços coletivos de planejamento, os quais parecem existir, mas que ainda falta consciência que

são momentos oportunizados para realmente trabalhar no coletivo de educadores, ou seja,

[...] a ideia do planejamento, porque ninguém vai sair fazendo interdisciplinaridade sem planejar junto, então é necessário planejar e para planejar junto, não basta a gente só estar junto fisicamente, a gente precisa estar junto em uma caminhada [...] (E_4M).

Nesse sentido, *estar junto* significa estar em sintonia com o referencial da Educação do Campo, porém nem todos os docentes vieram de uma formação direcionada nesse sentido. Aqui está à necessidade de que existam formações, como apontado anteriormente, aliadas a espaços de reflexão e planejamentos no coletivo. Esses espaços de planejamento coletivos já têm se mostrado como um caminho, como por exemplo:

Eu me surpreendo com alguns resultados que a gente tem alcançado, é difícil, não é muito fácil, porque nenhum de nós foi formado para trabalhar dessa maneira, a gente tem muito tempo de planejamento, então eu acho que isso é uma coisa fundamental para os professores ter esse espaço do planejamento e nossa equipe praticamente todos os professores trabalham só na Educação do Campo mesmo, que é a ideia, então isso também permite que a gente se encontre, que a gente conversa, que a gente consiga construir e a equipe de professores consiga uma dinâmica que funcione, nós funcionamos bem em conjunto (E_5K).

Assim, de acordo com o referencial já apresentado, com a análise e resultados busca-se pelo que acredita-se, que é “[...] um novo projeto de sociedade que, pautado numa concepção ampliada de educação e de escola, possibilite a formação de sujeitos que, coletivamente, sejam protagonistas da própria mudança” (THIESEN e OLIVEIRA, 2012, p. 25), uma sociedade

democrática, justa, igualitária, que valorize os direitos humanos, com uma escola pública de qualidade e, que, conserve os avanços que tivemos até agora.

A fala de todos os coordenadores acima citados nesta subcategoria provoca a pensar o processo de formação desses sujeitos que estão sendo inseridos nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. É necessário que formações sejam oportunizadas para que eles problematizem, reflitam e possam compartilhar e experienciar ações. Bons exemplos de formações nesse mesmo viés estão na obra: *Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar*, Volumes I e II.

Considerações finais

Os cursos analisados construíram estratégias/possibilidades (algumas orientadas, outras pensadas), como a formatação dos semestres, das disciplinas e o trabalho a partir de temas. E, ainda, sinalizou-se alguns desafios como a importância de uma formação permanente e de espaços para discussões e planejamentos coletivos.

Sobre as possibilidades que emergiram da presente pesquisa, as mesmas precisam continuar sendo objetos de pesquisa, divulgação e de formação, para que os outros cursos possam construir caminhos possíveis. Os Eixos, temas e Complexos de estudo por mais que foram uma orientação no momento de construção e implementação dos cursos, foram organizados de acordo com a identidade de cada lugar, portanto, assim como os Temas Geradores são possibilidades, que guiadas pelo diálogo constante e problematizador podem ser meios que favorecem a interdisciplinaridade. É preciso que os conhecimentos disciplinares sejam vistos como luzes, e, ajudem a guiar um problema mais complexo, mediados pelo TG.

Um caminho necessário para a ampliação das possibilidades é a formação permanente dos sujeitos. Essa formação também contribuiria para superar os desafios encontrados como, por exemplo, a falta de formação inicial adequada e os espaços coletivos de planejamento, nos quais os educadores poderiam vivenciar o diálogo e o estudo. Para esses espaços de formação e trabalho coletivo seria necessária uma quebra de paradigmas no sentido de pensar em uma nova estruturação curricular, não apenas com conhecimentos pré-estabelecidos, mas também com novos conhecimentos construídos pela humanidade ao longo das últimas décadas e que, valorizem, inclusive, o saber popular como conhecimento.

Como mencionado acima, para que a interdisciplinaridade aconteça, não é somente entender o diálogo entre as disciplinas como necessidade, mas sim que é imperativo, primeiramente, uma formação para a atuação interdisciplinar, a existência de espaços coletivos de planejamento e discussão entre os especialistas (que poderia ocorrer através da Abordagem Temática Freireana) e, então, todas as possibilidades e desafios poderiam ser levados em consideração.

Referências

ALMEIDA, D. L. de.; CAVALCANTE, R. de. J. S.; MORENO, G. de. S. Educação do Campo: prática interdisciplinar no ensino de Ciências da Natureza e Matemática na Escola Pedro Marinho Oliveira, Pará. In: MOLINA, M. C. (Org.). *Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar* Volume II. Editora Universidade de Brasília, 2017.

AULER, D.; ROSO, C. C. *A participação na construção do currículo: práticas educativas vinculadas ao movimento CTS*. Ciência Educação. Baurú, v. 22. N. 2. 2016.

BIZERRIL, M. X. A. Oportunidades e desafios para a Educação do Campo a partir do —Seminário de formação para o trabalho interdisciplinar na área de Ciências da Natureza e Matemática nas escolas do campol. In: MOLINA, M. C. (Org.). *Licenciaturas em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do Trabalho Docente interdisciplinar*. Brasília: MDA, 2014.

BRICK, E. M. *Realidade e Ensino de Ciências*. Tese de doutorado. Florianópolis, SC: UFSC, 2017.

BRITTO, N. S.; SILVA, T. G. R. Educação do Campo: formação em ciências da natureza e o estudo da realidade. *Educação e realidade*. Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 763-784, jul./set. 2015.

COSTA, F. A.; COSTA, F. A.; MORENO, G. de. S. Prática do trabalho interdisciplinar em Ciências da Natureza e Matemática na Escola Municipal Nova Canaã, Jacundá/PA. In: MOLINA, M. C. (Org.). *Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar* Volume II. Editora Universidade de Brasília, 2017.

DALLARI, D. de A. Pedagogia da libertação. In: Gadotti, M. *Paulo Freire uma bibliografia*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. *Ensino de ciências: fundamentos e métodos*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. La Educación en Ciencias y la Perspectiva de Paulo Freire. *Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v.1, n.2, p.37-62, 2008

FALEIRO, W.; FARIAS, M. N. Formadores de professores em Educação do Campo em Goiás. *Revista Brasileira de Educação do Campo*. Tocantinópolis. V. 1, n.1, p. 88-106 jan./jun., 2016.

FERREIRA, M. J. L.; MOLINA, M. C. Desafios à formação de Educadores do Campo: tecendo algumas relações entre os pensamentos de Pistrak e Paulo Freire. In: MOLINA, M. C. (Org.). *Licenciaturas em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do Trabalho Docente interdisciplinar*. Brasília: MDA, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____, P. *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *Revista do centro de Educação e Letras*. Unioste, Foz do Iguaçu. V. 10 – nº 1, p. 41-62. 2008.

GHEDINI, C. M.; ONÇAY, S. T. V.; DEBORTOLI, S. F. B. Educação do Campo e prática pedagógica desde um viés freireano: possibilidade de construção da consciência e da realidade. In: MOLINA, M. C. (Org.). *Licenciaturas em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do Trabalho Docente interdisciplinar*. Brasília: MDA, 2014.

HUDLER, T. G. R. da S. *Em questão: os processos investigativos na formação inicial de educadores do campo – área de ciências da natureza e matemática*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis, SC: UFSC, 2015.

ILHA, G. C. *O Diálogo entre a Formação Tecnocientífica e a Humanística na Educação Tecnológica: uma Problematização a partir do Estudo de Caso do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental da UFSM*. Dissertação de Mestrado. Santa Maria, RS: UFSM, 2014.

LOPES, E. A. de. M.; MARTINS, N. de. P.; MOLINA, M. C.; BIZERRIL, M. X. A. Um olhar sobre as experiências: reflexões a partir das monografias da Especialização em Educação do Campo para o Trabalho Interdisciplinar em Ciências da Natureza e Matemática. In: MOLINA, M. C. (Org.). *Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar* Volume II. Editora Universidade de Brasília, 2017.

MIRANDA, V. da. C. de.; BRICK, E. M. O ensino de Ciências da Natureza e Matemática e a perspectiva freiriana na Escola do Campo: reflexões sobre uma experiência no Assentamento Antônio Conselheiro, Barra do Bugres/MT. In: MOLINA, M. C. (Org.). *Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar* Volume II. Editora Universidade de Brasília, 2017.

MOLINA, M. C. SÁ, L. M. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político-Pedagógicas na Formação de Educadores do Campo. In: *Licenciaturas em Educação do Campo*, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MORAES, R. GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

PAITER, L. L.; RODRIGUES, M.; BRITTO, N. S. A construção coletiva da programação escolar na área de Ciências da Natureza em Rio Negrinho/SC: –Aqui a terra é muito pobre?! In: MOLINA, M. C. (Org.). *Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar* Volume II. Editora Universidade de Brasília, 2017.

PANIZ, C. M. *O PIBID como política articuladora na construção de currículos críticos: o trabalho desenvolvido no Instituto Federal Farroupilha - Campus São Vicente do Sul*. Tese de doutorado. Santa Maria: UFSM, 2017.

SILVA, A. F. G. *A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas*. 2004. 539 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004, 539 p.

SILVA, A. F. G.; T. J. da.; PINHEIRO, N. C. Transformando o inimigo em aliado: uma experiência com o uso de celulares em sala de aula como tema gerador em uma Escola do Campo. In: MOLINA, M. C. (Org.). *Licenciaturas em Educação do*

Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar Volume II. Editora Universidade de Brasília, 2017.

TAFFAREL, C. Z. JÚLIOR, C. de L. S. GAMA, C. N. et al. Desafios da Educação do Campo na UFBA: proposições superadoras – o Sistema de Complexos. In: *Licenciaturas em Educação do Campo*, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

THIESEN, J. da. S.; OLIVEIRA, M. A. de. O lugar do currículo na/da educação do campo no Brasil: aproximações e teorias curriculares. *Cultura Escolar e Formação de Professores*. Cuiabá. V. 21. N. 45. 2012.

TORRES, R. M. Por que uma releitura de Freire? In: Gadotti, M. Paulo *Freire uma bibliografia*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996.

Recebido em abril de 2019.
Aprovado em outubro de 2019.

Constelações de uma *práxis* pedagógica: o sensível, a linguagem, as infâncias e a memória (presenças de Walter Benjamin) na formação docente¹

*Dilson Miklos*²

RESUMO

Linguagem, arte, infância e memória são alguns dos conceitos que o ensaio apresenta a partir do olhar de Walter Benjamin que nos acompanha na escrita a fim de extrair enunciados de um contexto voltado à formação de professores. Nesse percurso são apresentados dois conceitos que emergem da pesquisa docente, a saber: *práxis poética* e *narrativimagem*. O campo do sensível é o *lócus* onde aflora esse conjunto de saberes que se comunica poeticamente e que objetiva refletir sobre o currículo e práticas pedagógicas outras. Ainda, há o esforço, na companhia do filósofo berlinense, de compreender o processo da formação a partir de uma perspectiva menos totalizante e definitiva.

PALAVRAS-CHAVE: currículo; formação de professores; Walter Benjamin; *narrativimagem*; *práxis poética*.

Constellations of a pedagogical praxis: the sensible, language, childhood and memory (presences of Walter Benjamin) in teacher education

ABSTRACT

Language, art, childhood and memory are some of the concepts that the essay presents from the perspective of Walter Benjamin who accompanies us in writing, in order to extract statements from a context focused on teacher education. In this course are presented two concepts that emerge

¹ Uma versão dessa reflexão foi apresentada na 39ª Reunião Nacional da ANPED, RJ, 2019, e publicada nos anais.

² Doutor em Educação/UNIRIO. Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ). <https://orcid.org/0000-0002-2933-7518>. dilson.miklos@gmail.com.

from the teaching research, namely: *poetic praxis* and *narrativimagem*. The field of the sensible is the locus where this set of knowledge that communicates poetically and which aims to reflect on the curriculum and other pedagogical practices emerges. Still, there is the effort, in the company of the Berlin philosopher, to understand the process of formation from a less totalizing and definitive perspective.

KEYWORDS: curriculum; teacher training; Walter Benjamin; *narrativimagem*; *poetic praxis*.

Constelaciones de una praxis pedagógica: lo sensible, el lenguaje, la infancia y la memoria (presencias de Walter Benjamin) en la formación del profesorado

RESUMEN

Lenguaje, arte, infancia y memoria son algunos de los conceptos que presenta el ensayo desde la perspectiva de Walter Benjamin quien nos acompaña por escrito, para extraer declaraciones de un contexto centrado en la formación del profesorado. En este curso se presentan dos conceptos que surgen de la investigación docente, a saber: *praxis poética* e imagen narrativa. El campo de lo sensible es el lugar donde emerge este conjunto de conocimiento que se comunica poéticamente y que tiene como objetivo reflexionar sobre el currículo y otras prácticas pedagógicas. Sin embargo, existe el esfuerzo, en compañía del filósofo de Berlín, de comprender el proceso de formación desde una perspectiva menos totalizadora y definitiva.

PALABRAS CLAVE: currículum formación de profesores; Walter Benjamin; *narrativimage*; *praxis poética*.

* * *

*A obra nasce apenas de um toque na matéria. Quero
que a matéria de que é feita minha obra
permaneça como ela é; o que a transforma em
expressão não é nada mais que um sopro interior
de plenitude cósmica.
Fora disso não há obra. Basta um toque e nada
mais.
(Hélio Oiticica)*

Uma clareira: arte, linguagem e memória

As estéticas filosóficas que se debruçam a pensar com rigor o campo da arte apontam para uma direção oposta aos que conferem ao campo do sensível um domínio particular. Em outras palavras, a arte tende a ultrapassar um ponto de vista puramente estético. A forma como a arte se manifesta, nos diversos suportes e meios expressivos, tem alcance existencial, cognitivo, ético e político, tornando-se, desta forma, determinante para as interpretações de nossa subjetividade e de uma época. A arte, portanto, remete a todas as dimensões da vida, e o artista é o visionário que atravessa as linhas do tempo e do espaço, lança-se na aventura de instaurar em homens e mulheres o seu enfrentamento com a sua própria historicidade, revela ao mundo outros mundos e desvela modos outros de capturar sentidos do cotidiano.

O percurso estético de Walter Benjamin (1892-1940) ressalta a função transcendente da arte no processo histórico, ou seja, a importância e a verdade de uma obra de arte estão diretamente ligadas à sua emancipação dos elementos históricos, cuja atualidade perece. A questão central que Benjamin procura no âmago da obra de arte é o ato ou instante que se instaura a liberdade existencial e o sentido filosófico da sua presença e não uma apresentação esteticamente acabada, fechada em si mesma, de uma experiência. Arte é linguagem. A partir dessa angulação Benjamin (2013) escreve sobre a linguagem da arte:

Há uma linguagem da escultura, da pintura, da poesia. Assim como a linguagem da poesia se funda – se não unicamente, pelo menos em parte – na linguagem de nomes do homem, pode-se muito bem pensar que a linguagem da escultura ou da pintura estejam fundadas em certas espécies de linguagens das coisas para uma linguagem infinitamente superior, embora talvez pertencente à mesma esfera. Trata-se aqui de línguas sem nome, sem acústica, de línguas próprias do material; aqui é preciso pensar naquilo que as coisas têm em comum, em termos de material, em sua comunicação. De resto, a comunicação das coisas é com certeza de tal tipo de

comunidade que lhe permite abraçar o mundo inteiro como um todo indiviso. (Ibid, p.71).

Há que se registrar que Benjamin considerava-se um filósofo da linguagem, à qual atribui uma dimensão espiritual, mística e poética. A linguagem não é, para o filósofo berlinense, uma particularidade do homem, esta assume, neste caso, uma forma particular e privilegiada de uma “linguagem geral”. O mundo é linguagem. Tudo na Criação é linguagem. A realidade, portanto, é expressiva, traz consigo marcas, sensorialidades e fisionomias que estão impregnadas de sentidos que comunicam presenças espirituais no/do mundo. O filósofo da linguagem assim a define:

Nesse contexto, língua, ou linguagem, significa o princípio que se volta para a comunicação de conteúdos espirituais nos domínios em questão: na técnica, na arte, na jurisprudência ou na religião. Resumindo: toda comunicação de conteúdos espirituais é língua, linguagem, sendo a comunicação pela palavra apenas um caso particular: o da comunicação humana e do que a fundamenta ou do que se funda sobre ela (a jurisprudência, a poesia). Mas a existência da linguagem estende-se não apenas a todos os domínios de manifestação do espírito humano, ao qual, num sentido ou em outro, a língua sempre pertence, mas a absolutamente tudo. Não há evento ou coisa, tanto na natureza animada, quanto inanimada, que não tenha, de alguma maneira, participação na linguagem, pois é essencial a tudo comunicar seu conteúdo espiritual. (Ibid, p.49-51).

Ao final do ensaio *Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem*, de 1916, Benjamin apresenta um conceito, como mesmo sinaliza, mais depurado de linguagem e, por mais imperfeito que ele ainda possa ser, destaca que “a linguagem de um ser é o meio em que sua essência espiritual se comunica” (Ibid, p.72). As ideias que inaugura no mundo estão impregnadas de uma atmosfera mágica, que tem no inacabamento, na fragmentação sem síntese, na indeterminação, na plasticidade e na

multiplicidade os elementos que as constituem e as atualizam no século XXI. A sua obra não carrega um sentido absoluto e totalizante. É ruína.

Outro recorte presente nos escritos de Benjamin aponta para o conceito de memória, um patrimônio imensurável do qual só inventariamos fragmentos. A sua materialidade é extraída na ação que se faz sobre o tempo e no tempo, sobre o espaço e no espaço. O vórtice que os meios de produção impuseram ao cotidiano contemporâneo – fenômeno este já analisado por Walter Benjamin na modernidade – destrói os suportes materiais da memória, bloqueia os caminhos da lembrança, arranca seus marcos e apaga os seus rastros. Podemos também inserir nesse processo de esquecimento as redes de informação e comunicação que intensificaram as vivências do cotidiano, maximizando o real em uma ficção ou, para ser mais preciso, em uma ilusão. A alegoria do mito da caverna de Platão parece ter encontrado, neste debate, uma nova correspondência. O esforço, dentre muitos outros, no contexto da disciplina de Arte e Educação, ministrada no Curso de Pedagogia, do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), é refazer caminhos, resgatar “pegadas”, distender fronteiras e reconhecer vestígios com as *práxis* poéticas³.

As reminiscências também são sufocadas pela História oficial que se coloca como a celebração do ponto de vista do vencedor. A historiografia manifesta uma força nefasta que esmaga a tradição dos vencidos, ou seja, o direito à palavra das classes populares. Com as *narrativimagens*⁴ aprendemos a “andar na trilha” deixada pela memória do Outro, reconhecemos na sua reflexão uma matéria-prima para o trabalho de elaboração do nosso próprio pensamento e, por conseguinte, se constituem em uma forma outra de escrita da história e de pensar as presenças da palavra e da imagem na formação de professores.

Walter Benjamin (1994) no seu último escrito, de 1940, *Sobre o conceito*

³ As *práxis poéticas* são ações e experiências sugeridas no âmbito da disciplina Arte e Educação, no curso de Pedagogia, que objetivam encarnar o discente de sua mitopoética, desvelar subjetividades e valorizar processos de criação.

⁴ *Narrativimagens* é um conceito criado pelo autor que propõe a fusão entre a produção escrita e a criação imagética, pois considera que tanto uma quanto a outra, nesta experiência, são indissociáveis.

da *História*, abole a ideia de um destino único e sinaliza que o materialismo histórico deve considerar como tarefa sua “escovar a história a contrapelo” (Ibid, p.225), ou seja, na direção contrária. A inconclusão da História é uma esperança e a memória, neste sentido, é importante, pois mantém viva a possibilidade de uma reescrita do passado, alforriando-o da sua eterna repetição. As *narrativimagens* assumem, de fato, um compromisso com a história, a percepção e o movimento de vida do Outro. E, neste fluxo, colocamos em evidência a existência das memórias como parte do Outro, de nós e do mundo.

“A memória é a mais épica de todas as faculdades”, segundo Walter Benjamin (1994, p.210), que reflete sobre a importância da narrativa na figura do narrador, que “retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (Ibid, p. 201). Para o ensaísta alemão, o primeiro indício que vai culminar na morte da narrativa é o surgimento do romance no início do período moderno. O que difere o narrador do romancista é que este último segregou-se. “A origem do romance é o indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos e nem sabe dá-los” (Ibid, p.201). A memória se comunica com a experiência e, nesse intercâmbio, mostram-se indissociáveis. De fato, a contemporaneidade apresenta desafios neste campo, o que não significa que hoje não existam mais experiências, mas estas se concretizam fora do sujeito. A experiência à qual Benjamin se refere não é guiada pela consciência, traz em seu bojo o sentido histórico do acontecimento. A experiência que se molda na relação sujeito e objeto é atrofiada. A esse modo mais restrito de estabelecer conexões com o mundo, o pensador da modernidade nomeará de vivência.

Em Infância em Berlim por volta de 1900 (Berliner Kindheit um 1900), o rabino marxista⁵ (1995) faz um mergulho no mundo das “miudezas”, trazendo

⁵ Compreende parte do título de um capítulo “O Rabino Marxista: Walter Benjamin”, do livro *A Ideologia da Estética*, de Terry Eagleton, que analisa a estética de Walter Benjamin no contexto do marxismo.

as impressões cotidianas e subjetivas da sua criança no limiar do século XX, em sua cidade natal, a Berlim de outrora. Concluído em 1932, o texto é uma série de fragmentos que apresenta uma escrita inspirada no trabalho de escavação do arqueólogo: o que vem à superfície é a imagem da cidade em miniatura, os relatos escolares, as narrativas das viagens, as brincadeiras, como caçar borboletas, os desejos e as situações experimentadas pela criança Walter. *Chegando Atrasado*, um dos lampejos que integram *Infância em Berlim*, relata uma experiência comum a todo estudante:

O relógio no pátio da escola parecia ter sido danificado por minha culpa. Indicava “atrasado”. No corredor penetravam murmúrios de consultas secretas vindos das portas das salas de aula que eu roçava ao passar. Atrás delas, professores e alunos eram camaradas. Ou então tudo permanecia em silêncio, como se alguém fosse guardado. Inaudivelmente apalpei a maçaneta. O sol inundava o lugar onde eu me achava. Foi assim que violei meu dia que mal começara, e entrei. Ninguém parecia me conhecer. Tal como o diabo se apodera da sombra de Peter Schlemihl, também o professor retirava meu nome desde o início da lição. Não deveria mais ser chamado. Quietamente, ocupei-me até o toque da sineta. Mas foi tudo em vão. (Ibid, p 83-84).

Em outro lampejo, intitulado *O Carrossel*, Walter envolve-nos com a atmosfera onírica de uma experiência vertiginosa, salta aos olhos os detalhes que são revelados através de uma escrita minuciosa:

O tablado com os solícitos animais girava muito próximo ao chão. Tinha a altura na qual melhor se sonha sair voando. A música irrompia, e o menino girava às sacudidelas, afastando-se da mãe. No início, tinha medo de abandoná-la. Mas depois percebia como era fiel a si próprio. Estava sentado no trono como leal soberano, governando o mundo que lhe pertencia. Nas tangentes, árvores e indígenas formavam uma guarda de honra. De súbito, reaparecia a mãe nalgum Oriente. Em seguida, emergia da floresta virgem uma copa de árvore, tal como o garoto a vira há milênios, tal qual a via

justamente agora. Seu animal se macomunava com ele: como um Árion mudo, ele se ia montado em peixe mudo, um Zeus taurino de madeira o raptava como à imaculada Europa. Fazia tempo que o eterno retorno das coisas se tornara sabedoria infantil, e a vida uma antiquíssima embriaguez do poder com a orquestra mecânica no centro. Tocasse mais lentamente e o espaço começaria a balbuciar e as árvores a hesitar. O carrossel se tornaria terreno inseguro. E a mãe ficava lá como a haste tantas vezes abordada, à qual, aterrissando, o menino lançava as amarras de seu olhar. (Ibid, p.106).

O projeto *Arqueologia de saberes, imagens e afetos*⁶, desenvolvido no âmbito na disciplina Arte e Educação, inspira-se livremente em Benjamin, tentando lastrear pistas que possam fazer sentido para que a experiência ocorra no e com o sujeito e não fora dele, restituindo-lhe, através e com as *práxis poéticas* e as *narrativimagens*, o espaço e o tempo da memória, do território do brincar, da infância e do olhar na formação docente. Uma pedagogia plena de *poiésis*, ou melhor, uma pedagogia poética.

A *práxis poética* “Memória e Infância: territórios do brincar na formação de professores” caminha na trilha deixada pelas memórias do pequeno Walter, reposiciona a palavra e a imagem em uma unidade do pensamento e propõe pensar a formação docente a partir de geografias outras. As veredas que apontam para as *narrativimagens* partem também de algumas outras costuras e referências que remetem ao tema da infância, que foi objeto de abordagem em sala de aula.

Nesse percurso, encontramos com o livro “*Memórias inventadas: a infância*”, do poeta goiano Manoel de Barros, e tivemos, na ocasião, o privilégio de ler coletivamente suas estórias e imaginar aqueles espaços e tempos em um exercício de reflexão e criatividade. Demos um salto, inspirados pelo poeta, e

⁶ O projeto *Arqueologia de Saberes, Imagens e Afetos* busca ordenar uma série de ações e experiências que colocam em evidência, sobretudo, memórias, processos simbólicos de subjetivação e criação, capturas e leituras do real na sua expressão poética. As *práxis poéticas* e as *narrativimagens* integram o projeto e nomeiam essas ações.

escrevemos o que nomeamos de “Histórias Inventadas”, um livre processo de escrita cujo único compromisso era com o exercício de fabulação. Depois, encontramos com o filme de animação “*A flor mais grande do mundo*”, baseado na obra “*A maior flor do mundo*”, de José Saramago, que se transforma - o escritor português - em personagem e conta-nos que uma vez teve uma ideia para um livro infantil: inventou uma história sobre um menino que faz nascer a maior flor do mundo. O filme de animação do espanhol Juan Pablo Etcheberry narra a história desse menino e num dado momento Saramago pergunta: se as histórias para crianças passassem a ser leitura obrigatória para os adultos? Seriam eles capazes de aprender realmente o que há tanto tempo têm andado a ensinar?

Prosseguimos na nossa errância e encontramos o documentário “*Território do Brincar*”, que apresenta o universo lúdico infantil de Norte a Sul do país. Segundo a educadora Renata Meirelles, coordenadora do projeto, uma das propostas é aproximar o adulto do universo infantil e, ao optar por olhar o brincar, faz-se uma aposta no que há de mais belo e potente na infância. Como desdobramento, trouxemos para a sala de aula as brincadeiras preferidas, um momento de troca intensa de experiências em que revivemos memórias sutis da infância e transformamos, literalmente, o espaço e o tempo da disciplina Arte e Educação em um território do brincar.

Visando ampliar os sentidos desse contexto formador, o discente foi incentivado a revisitar as suas memórias, as reminiscências mais profundas e sutis, os sentimentos, as emoções, as imagens e os espaços que permearam a sua infância, e, a partir do seu território do brincar, mergulhassem na escrita, em forma de narrativa, desse conjunto de experiências. Também, junto com a narrativa, foi entregue uma imagem fotográfica que expressa a síntese da experiência do seu território do brincar. A imagem, em si, poderia ter sido apropriada do arquivo de imagens da sua infância ou criada exclusivamente para o contexto da jornada. De igual forma, foi sugerido que as imagens disponíveis, na internet, não fossem utilizadas. Majoritariamente, constatou-se que as imagens foram criadas e não

resgatadas de álbuns de família ou arquivos. A imagem que integra a *narrativimagem* é uma escolha do discente.

Foi ainda ressaltado o livre processo de criação da narrativa e captura do registro fotográfico, também que fossem guiados pela intuição, pelo que realmente é parte constituinte de cada um, percebessem que a narrativa é um processo de escrita que ressalta o nosso universo das miudezas e de traços que revelam mais da nossa natureza subjetiva e do conteúdo soterrado pelo tempo, ou seja, a memória. Voassem alto em direção a eles mesmos. Lembrassem-se dos textos: *Notas sobre o Saber da Experiência*, do Jorge Larrosa (2015), o *Narrador e Experiência e Pobreza*, de Walter Benjamin (1994) e da *Narrativa como Método*, de Nilda Alves (2000), entre outros autores, e também das nossas trocas, sobretudo, as simbólicas, no território da disciplina Arte e Educação.

Narrativimagens: por uma arqueologia das infâncias⁷



Foto: Cileide da Silva Lima

⁷ As narrativas não sofreram edição e parcialmente foram revisadas. Uma opção ética e político-pedagógica que preserva a natureza singular e a expressão da palavra escrita do discente. As narrativas imagéticas são autorais e não foram editadas a fim de manter a mesma coerência, e a seleção fotográfica foi uma prerrogativa do discente.

Brincadeiras de infância - Quando se fala na infância, logo me lembro da minha, tive uma infância difícil, fiquei órfã de pai ainda muito pequena, minha mãe pouco podia nos dar, mas como toda criança não precisei de muito para me divertir. Lembro-me que quando chegava da escola, tirava o meu uniforme e saía para brincar na rua. Havia várias brincadeiras de rua, brincava de todas, pega-pega, esconde-esconde, queimado, entre outras. Eu não tinha bonecas caras, as minhas eu mesmo fazia, bastava pano e agulha. De todas as brincadeiras tinha uma em especial, que reuníamos as meninas e ficávamos a tarde toda brincando, era a brincadeira das três Marias, cada uma das meninas já tinha as suas pedrinhas, bem gastas de tanto a gente brincar. E sem precisar de muito, só de algumas pedrinhas de construção e um espaço no chão. Não ligava se era em chão de terra batida ou de cerâmica, eu só queria brincar, ficava horas com as pernas cruzadas, sem me queixar se estavam dormentes ou não. A brincadeira era divertida e competitiva, tínhamos que empurrar pedrinha por pedrinha para dentro da caverna, que fazíamos com nossas próprias mãos, passava de fase quem empurrava todas as pedras para dentro da caverna sem que resvasassem umas nas outras, nas próximas fases a dificuldade aumentava, as pedras teriam de ser empurradas de duas em duas e assim sucessivamente até que houvesse um vencedor. **Cileide da Silva Lima**



Foto: *Luanna Silva Alves*

Mexo, mexo, mexo com as mãos - Minha mãe sempre dizia que a melhor brincadeira era aquela que não tinha brinquedo. A melhor brincadeira era quando o brinquedo

éramos nós mesmos. Pois bem, eu sempre fui meu próprio brinquedo. Brincava com os meus cabelos, meus pés, minhas unhas, meu rosto e minhas mãos... Ah! As minhas mãos. Era utilizando as minhas mãos que eu e a criançada da minha creche – Nosso Lar – brincávamos a maior parte do tempo. *Babalu; Com quem será?; Adoleta; Porrinha; Popoye; Pedra, papel e tesoura; Cama de gato* foram brincadeiras que fizeram parte de toda a minha infância. Brincávamos em qualquer lugar na creche, escola, parquinho, play, escadas do prédio e em casa. E o melhor de tudo era o fato de não gastar nada para brincar, não era um objeto que precisava ser carregado e muito menos esquecido, o que facilitava a diversão. As brincadeiras de mãos quase sempre envolvem músicas e coreografias, o que contribuí muito para o físico e para mente das crianças e dos adultos. Sim, adultos. Porque todos os seres humanos possuem mãos, o que automaticamente os qualificam para brincadeira. As brincadeiras também serviam (e ainda servem) para decidirmos posições a serem ocupadas, como “*Quem começa?*” e/ou “*Qual é a ordem?*”, para resolver questões assim tínhamos *Pedra, papel e tesoura* e *Ímpar ou Par*, lembro-me que levei anos para entender o sentido desta última, matemática não era e continua não sendo o meu forte, pasmem. Mas não me abalava, colocava um sorriso no rosto, fazia cara de quem estava entendendo e simplesmente aceitava quando meu/minha amigo(a) dizia ser um ou outro. Bons tempos... Naquele tempo eu não tinha noção do quanto ser criança é maravilhoso e mágico, eu até brincava, todavia, sinto que não brinquei o suficiente. Sorte que nunca é tarde e já que temos mãos, vamos brincar de *Adoleta?*

Luanna Silva Alves



Foto: Fabiane Santos de Paiva

Brincadeira de criança - Quando criança era uma menina que adorava brincar na rua, tinha muitos amigos e nos reuníamos toda noite para brincar. Brincávamos de todo o tipo de pique, jogava futebol, bola de gude, vôlei... Meus pais sempre ficavam sentados conversando com os vizinhos. Na rua em que eu morava a vizinhança era muito unida. Até mesmo os adultos tinham seus jogos: jogavam baralho, dominó e sinuca. A diversão era completa! Num final de semana ensolarado era garantida a brincadeira de soltar pipa ou o famoso ratinho feito de folha de caderno: era maravilhosa aquela adrenalina de cortar as outras pipas e correr atrás da pipa voada. Nada impedia nossa rotina de brincar à noite, nem mesmo a chuva: aí brincávamos de adedanha, adoleta, mesmo uma roda de conversa se transformava numa brincadeira. Enfim, de todas as brincadeiras a que eu mais gostava era pique bandeira. Se fosse para eu escolher a brincadeira eu só escolheria essa. Minha infância foi muito bem aproveitada. Curti muito, se eu pudesse e tivesse oportunidade brincaria até hoje da minha brincadeira preferida. **Fabiane Santos de Paiva**



Foto: Valéria Nazaré dos Santos Silva

Meu território do brincar- Posso dizer que desfrutei da minha infância como quem come uma barra de chocolate com muita vontade. Lembro como se fosse ontem o dia que eu e meu irmão soltamos os porcos e eles saíram correndo para comer as verduras da horta da minha mãe, aquilo tudo era muito engraçado, havia uma senhora que morava no mesmo quintal que nós, ela vinha correndo nos entregar para a mamãe, dizia ela sempre a mesma coisa: "Sueli, os meninos estão subindo nas árvores, mexendo com os porcos, espalhando as folhas, se enterrando na areia e correndo dentro da minha casa..." Como eram boas aquelas travessuras, nós sabíamos que quando entrássemos em casa na hora do banho iríamos "entrar no couro" como dizia nossa mãe, mas não nos importávamos era tudo tão gostoso que valia a pena. Eu e meu irmão Válber éramos as duas primeiras crianças da família, os primogênitos em tudo, primeiros sobrinhos e primeiros netos. Meu irmão, o primeiro neto, e eu, a primeira neta, isso era tão importante para mim, todas as vezes que alguém perguntava quem éramos minha avó respondia com tanto orgulho... Ela era uma pessoa tão especial, tinha um jeito doce de andar, falar, ouvir, ensinar e até em se vestir. Foi a minha Rainha, eu chegava à casa dela gritando "VÓÓÓ!!! E lá vinha ela toda linda com cheirinho de pó de arroz e leite de rosas, um coque cheio de grampos no cabelo ralo, eu pedia benção, dava dois beijos, um abraço e ela sorria... Entrava e ia procurar meu avô, com ele só pedia a benção mesmo, era sério, meio carrancudo, mas o amava do mesmo jeito, depois ia atrás da minha avó, ficava a seguindo como se fosse uma sombra, a observava fazendo almoço, depois almoçávamos todos à mesa, era um silêncio tão grande exceto pelo barulho que meu

avô fazia enquanto comia, confesso que era um tanto engraçado, eu me segurava para não rir porque se ele me visse rindo levaria bronca com certeza. Depois do almoço ajudava minha avó com a louça, olhava ela procurar pulgas nos cães e finalmente meu momento favorito que era quando ela ia para o quarto de costura, amava esse momento, ela ficava costurando as roupas, pregando botões e eu procurando tecido velho dentro de uma caixa enorme de papelão para ela fazer minha boneca, o quarto cheirava mofo, eu com alergia espirrava sem parar, mas mesmo assim amava aquele lugar. Quando ela terminava o que tinha que fazer, eu pegava os tecidos e ela começava a fazer minha boneca, eu prestava muita atenção em tudo, o que ela fazia era sagrado, foram tantas bonecas que ganharam vidas naquelas tardes de domingo, mas havia uma em especial que eu não esqueço até hoje... fui uma criança bastante turrone e vivia a brigar com meu padrasto então um dia fiquei de castigo no domingo e não pude ir à casa da minha avó, ela já havia ligado para perguntar o que tinha acontecido, minha mãe explicou. Quando entardeceu minha avó foi em casa e estava segurando uma sacola e advinha o que era? Isso mesmo, uma boneca, nossa como fiquei feliz... O tecido do corpo era cinza, cabelos e olhos pretos com a boca vermelha, para mim era a boneca mais linda do mundo, até o meu irmão chegar e cair em gargalhadas falando que a boneca se parecia com um tal de cadeirudo, eu como sempre saí aos prantos para atrás da minha avó, ela bem achou graça em tudo aquilo. Tinha muitas bonecas que ela me dava, mas aquela era especial, me lembro dela que era mesmo meio estranha... Porém, eu não me importava, o tempo passou, fui crescendo e não deixava de brincar de bonecas, quando completei 14 anos comecei um curso de corte e costura com foco em bonecas, aprendi a costurar e fiz minha primeira boneca, coloquei seu nome de flor e fui mostrar para minha avó e ela ficou muito orgulhosa, nessa época ela já não tinha mais aquela força de antes, costurava pouco por conta das dores nas pernas então eu ia todos os dias depois do curso ajudá-la e era tão divertido quanto nos tempos de criança... O tempo foi passando, minha avó foi adoecendo, teve depressão por não poder mais andar, mas ainda assim eu insistia em animá-la para costurar, às vezes ela me olhava com os olhos cheios de lágrimas e falava "agora é você quem cuida de mim"... O papel da criança havia se invertido, porém toda aquela situação, ainda assim para mim, era prazerosa, eu me sentia bem em fazer algo por alguém que eu tanto amava, eu via ali naquela mulher tão doce a minha infância, me lembro de muitas histórias que ela contava mesmo debilitada em uma cama... Minha Rainha,

dona das melhores recordações da minha infância se chamava Diva Gonçalo dos Santos e hoje mora no céu, ainda tenho uma boneca que eu fiz e guardo com muito amor para um dia quando talvez tiver uma filha e ensiná-la a amar como minha Rainha me ensinou brincando e com muita sabedoria. **Valéria Nazaré dos Santos Silva**



Foto: Roberta Pacheco de Freitas

Aos seis anos eu e minha família fomos morar no interior da Bahia, em uma cidade chamada Itabuna. Tudo era novo e a mudança me deixou muito feliz. Minha mãe matriculou a mim e minhas duas irmãs na escola pública do bairro, me lembro como se fosse hoje, ao chegar à escola a coordenadora nos levou para conhecer os espaços e eles eram enormes. No espaço aberto tinha quatro quadras, uma arquibancada, espaços com grama e areia, uma cantina cheia de guloseimas, horta e um pátio coberto. A sala de aula era bem colorida e a professora bem afetuosa. Como sempre fui muito falante, a diferença do sotaque foi rapidamente percebida por todos. Mas eles não viam isso como um problema e passaram a me “ensinar” as palavras que não entendia. Os amigos da escola também eram os amigos do bairro. Quando chegava do colégio, fazia o dever ou não, almoçava e descia para brincar. Era uma tarde inteirinha de brincadeiras, uma delícia. Eu ria muito, corria demais, gritava de susto, me escondia nos melhores esconderijos, pulava com muita energia, trocava segredinhos e paquerava o Neviton. Eram sempre várias brincadeiras numa tarde, mas brincar de elástico era quase religioso e tinha até campeonato e torcida. E essa rotina se repetia durante todas as maravilhosas tardes. Quando fiz onze anos, meus pais resolveram voltar para o Rio de Janeiro e mesmo com coração apertado eu voltei

para o Rio, feliz por ser a minha terra natal e também por gostar de mudanças. Nova escola, novos amigos, novos hábitos e outros ritmos. Quando chegava da escola, fazia o dever e continuava em casa. Só nos fins de semana que descia para brincar. E as brincadeiras eram as mesmas, porém com algumas diferenças. Não podia fazer um monte de coisas, porque os vizinhos não gostavam e reclamavam e as brincadeiras aconteciam no estacionamento, então era preciso ter muito cuidado. Quando uma amiga trouxe um elástico meus olhos brilharam, mas para a minha surpresa as meninas brincavam de elástico pulando e em silêncio e na Bahia a gente brincava pulando/dançando e cantava. Essa diferença cultural não foi bem recebida pelas novas amigas, já que não aceitavam o meu jeito de brincar e da minha parte não conseguia me adaptar ao modo delas. A brincadeira do elástico passou a ser apenas uma das doces lembranças da Bahia que não esquecerei jamais. **Roberta Pacheco de Freitas**



Foto: Mônica Conceição da Silva Santos

Eu e as magrelas- Era um novo ano, uma nova casa, novos amigos, nova escola. E para amenizar a saudade dos que ficaram para trás, eis que chega um presente de 7 anos! Era uma caloi! A mais linda e o último modelo da marca. Vermelha, com adesivo prateado e também com paralamas, ah! Aquele paralamas... Depois do sentimento de

gratidão expressado pelo brilho nos olhos de viver aquela alegria, veio o desejo de tomar posse, de sair correndo com ela por aquele extenso chão de terra com alguns ou bastante buracos, para que todos vissem que naquela rua havia alguém com uma bicicleta caloi. Afinal era uma zona rural, um bairro novo, chamado Carapina, distrito de Serra, no Estado do Espírito Santo. Mas como era se equilibrar numa bicicleta? Bastaria subir e pedalar? Vendo os outros fazendo parecia tão fácil. Para isso existem os pais! Chegam com toda a confiança: - vai que eu estou te segurando! Pedala e olha pra frente! Não olha pra baixo! Estou aqui! Vai, vai... E de repente nasce uma nova ciclista! Com confiança executa a primeira curva e tiburum! Do chão não passa, alguém um dia disse. Mas algo doía, ardia e havia sangue! Os pais correram para socorrer a mais nova ciclista da rua que fora agredida por aquele bendito paralamas que pegou na panturrilha, causando a escamação da derme e epiderme. Acabou o amor pela caloi. Pelo menos até passar a dor da perna e da alma, pois o medo paralisa. Os dias passam, as lembranças do dia mal se vão e o papai, abrindo mão de descansar no sofá, assistindo tv em preto e branco, desafia a filha a uma nova experiência: - Bora lá andar nessa bicicleta, eu comprei para você andar! Lá se vai mais uma tentativa e dessa vez com sucesso. De repente a medrosa ficou corajosa e andou por toda a rua de chão batido fazendo curvas e zigzag. A companhia da linda caloi vermelha proporcionou autonomia, pois em pouco tempo a rua da casa era pequena e os passeios foram se estendendo por outras ruas. A magrelinha já não servia apenas como brinquedo, mas também para ir ao mercadinho comprar pouca coisa e posteriormente ajudou a mamãe a perder peso se exercitando. E assim foi sendo parceira por muitos anos até que a evolução industrial abafou seu imponente design e recursos. A experiência com a bicicleta aparece em outros momentos da minha vida com outras perspectivas e objetivos. Ainda hoje, uso a bicicleta como meio de transporte e como um modo de entretenimento, mas sempre que sento numa bike me permito viver a sensação de liberdade e autonomia do pensamento e do corpo. E com mais prudência, o zigzag ainda acontece, pra lembrar que a criança está aqui.

Mônica Conceição da Silva Santos

Práxis poética e os ecos benjaminianos nas/das narrativimagens

O conceito de *práxis* é lido na companhia de Paulo Freire que absorve a perspectiva dos dialéticos modernos, superando a cisão entre teoria e

prática. É uma síntese entre teoria-palavra e ação, perpassa toda a obra do educador pernambucano e está ligado às ideias de docência, educação libertadora, dialogicidade, autonomia, ação-reflexão, entre outros. *Práxis*, neste caso, assume uma dimensão histórica que busca compreender o homem, a mulher e o mundo na estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que advém desta leitura, visando a uma ação transformadora. Freire e Benjamin fazem, literalmente, uma aposta na humanidade e valorizam o olhar crítico diante de uma realidade que sufoca a experiência, os afetos, a esperança e a utopia. Nesse movimento de valorização do *ser* mais⁸, escavar e recordar a memória, no contexto do projeto *Arqueologia de Saberes, Imagens e Afetos*, não é um instrumento, mas, antes, o meio. As *narrativimagens*, em sua essência, respondem ao programa de filosofia de Benjamin, enquanto um despertar dos sonhos coletivos e uma escrita que tem uma fisionomia. Um aforismo realça a importância da abordagem fisiognômica em Benjamin (2006): “Escrever a história significa dar às datas a sua fisionomia” (Ibid, p.518), e essa forma é modelada com o que está na epiderme do seu tempo. A cultura do cotidiano, as imagens do desejo e fantasmagorias, os resíduos e materiais insignificantes têm a mesma escala de importância, para o filósofo berlinense, que os eventos, as ideias e obras de arte mais eloquentes.

Na ação de escavar e recordar vão sendo criadas imagens que já nascem autônomas diante da palavra, não são meras ilustrações das narrativas. É com essa vocação que emergem os instantes fotográficos de Cileide, Luanna, Fabiane, Valéria, Roberta e Mônica. Enquanto suporte, as imagens são responsáveis por imprimir, na captura de mundo, a sua marca e o seu sentido. A imagem atualiza a palavra, revela camadas ainda não lastreadas pelas reminiscências. Mais do que um mero registro, ela é em si a apresentação do conteúdo da memória que desponta das regiões mais recônditas. Benjamin (1995), ao escrever sobre o processo de escavação do passado, o compara à ação

⁸ A vocação para a humanização, segundo Paulo Freire, é uma característica que se expressa na busca do *ser mais*, uma experiência que se lança no conhecimento de si, do mundo e afirma o princípio da conquista da liberdade.

de revolver a terra e o uso das suas ferramentas:

Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois “fatos” não são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação. Ou seja, as imagens que, desprendidas de todas as conexões mais primitivas, ficam como preciosidades nos sóbrios aposentos de nosso entendimento tardio, igual a torsos na galeria do colecionador. E certamente é útil avançar em escavações segundo planos. Mas é igualmente indispensável a enxada cautelosa e tateante na terra escura. [...] A rigor, épica e rapsodicamente, uma verdadeira lembrança deve, portanto, ao mesmo tempo, fornecer uma imagem daquele que se lembra, assim como um bom relatório arqueológico deve não apenas indicar as camadas das quais se originam seus achados, mas também, antes de tudo, aquelas outras que foram atravessadas anteriormente. (Ibid, p. 239-240).

A realidade sempre foi interpretada por meio das informações sugeridas pelas imagens. As pinturas do período paleolítico comprovam essa tese ao se constituírem em um documento valioso do despertar da consciência humana. As imagens fotográficas desfrutam uma autoridade e uma presença sem precedentes na sociedade contemporânea. “Uma foto não é apenas uma imagem (como uma pintura é uma imagem), uma interpretação do real; é também um vestígio, algo diretamente decalcado do real, como uma pegada ou uma máscara mortuária” destaca Susan Sontag (2004, p. 170), que assinala também o efeito fragmentário causado pela exploração e duplicação fotográfica do mundo, que passou cada vez mais a se parecer com aquilo que as câmeras capturam. Ampliando a reflexão, a imagem fotográfica é um certificado, como diria Roland Barthes (2015), de presença ou, em outras palavras, coloca uma presença imediata no mundo. Um real que não se pode mais tocar, mas que está ali nos afetando, ou seja, produzindo afetos.

A fotografia não apenas copia o real, recicla-o. Coisas e fatos, na condição de imagens fotográficas, recebem usos, destinos e significados outros. As imagens que compõem o acervo das *narrativimagens* não estão vinculadas à lógica de consumo e produção de imagens na contemporaneidade, ou seja, o narcisismo, a compulsão e a despersonalização da nossa relação com o mundo. Ao contrário, buscou-se na imagem a síntese de uma experiência e não o seu múltiplo, identificada como revelação de uma auto(biografia) ou de uma história em andamento que amplifica contextos que se solidarizam na cumplicidade educadora. Uma escolha político-poético-pedagógica que observa as imagens como rastros poderosos de uma existência e as pensa juntamente com Sontag (2004): “Se pode haver um modo melhor para o mundo real incluir o mundo das imagens, vai demandar uma ecologia não só de coisas reais mas também de imagens” (Ibid, p. 196).

As *narrativimagens* são registros de uma época, não falam apenas de uma experiência individual, mas são, sobretudo, a palavra e a imagem comunicando uma experiência coletiva. Talvez, no futuro, sejam fontes importantes para outros pesquisadores. Os discentes, em sua grande maioria, com raras exceções, ocupam a base da pirâmide social. A *narrativimagem de Cileide*, que abre a seção intitulada “*Narrativimagens: por uma arqueologia das infâncias*”, apresenta um recorte da imagem do corpo de uma criança. As mãos estão no registro que recria a cena da brincadeira preferida, as três Marias. É como se essas mãos fossem as de Cileide. A infância difícil é uma marca na sua jornada, assim como a morte prematura do pai. A imagem do corpo aparece em muitas *narrativimagens*, como, por exemplo, na *narrativimagem* de Luanna em que o corpo é a própria brincadeira, um suporte de alegria e de autoconhecimento. Na fotografia estão as mãos, que simbolizam o seu encontro com o mundo através do brincar; Fabiane destaca a infância feliz, o encontro com as crianças para brincar a noite, o sentimento de pertencimento ao lugar, o bom convívio da vizinhança e as brincadeiras dos adultos; Valéria compara a sua infância a uma barra de chocolate, tal o prazer que desfruta das suas lembranças do tempo de criança. As travessuras estão

presentes, assim como uma figura singular que irá marcar definitivamente a história da sua vida: a sua avó, que costurava as bonecas de pano; Roberta compartilha a luminosidade do interior da Bahia, os recantos da escola - um espaço colorido e pleno de experiências -, a presença dos afetos nesse ambiente de formação, mas, sobretudo, há o sentimento de liberdade do brincar. Na fotografia, novamente o corpo de uma criança e ao seu lado o elástico, uma representação, explorada na narrativa, que demarca as diferenças do nordeste e do sudeste em suas formas de encantamento com o objeto da brincadeira; Mônica compartilha memórias que são comuns a muitas crianças, o encontro com a primeira bicicleta - a caloi vermelha. Os momentos sofridos desse aprendizado e a presença do pai são marcas da experiência na sua criança. Um recorte do corpo se faz mais uma vez presente.

Benjamin (1994) discorre no ensaio *Brinquedo e Brincadeira*, de 1928, que a experiência de repetir é a essência da brincadeira, “nada lhe dá tanto prazer como brincar outra vez” (Ibid, p.252). O filósofo berlinense lembra que Freud acreditava ter descoberto nesse impulso um “além do princípio do prazer”, e também observa que toda experiência profunda deseja a repetição e o retorno, isto é, a restauração de uma situação original que foi seu ponto de partida. Citando Goethe, mais adiante, ele escreve: “Tudo seria perfeito, se pudéssemos fazer duas vezes as coisas: a criança age segundo essas palavras de Goethe” (Ibid, p.253). A criança não quer fazer a mesma coisa apenas duas vezes, mas sempre de novo, destaca Benjamin, que percebe que na origem dos hábitos está a brincadeira.

Pois é, a brincadeira, e nada mais, que está na origem de todos os hábitos. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se, devem ser inculcados no pequeno ser através de brincadeiras, acompanhados pelo ritmo de versos e canções. E da brincadeira que nasce o hábito, e mesmo em sua forma mais rígida o hábito conserva até o fim alguns resíduos da brincadeira. Os hábitos são formas petrificadas, irreconhecíveis, de nossa primeira felicidade e de nosso primeiro terror. (Id. Ibid).

Em outra passagem, Benjamin explora a imaginação das crianças e a

presença dos adultos:

O mundo perceptivo da criança está marcado pelos traços da geração anterior e se confronta com eles; o mesmo ocorre com suas brincadeiras. É impossível situá-las num mundo de fantasia, na terra feérica da infância pura ou da arte pura. Mesmo quando não imita os utensílios dos adultos, o brinquedo é uma confrontação – não tanto da criança com o adulto, como deste com a criança. Não são os adultos que dão em primeiro lugar os brinquedos às crianças? E, mesmo que a criança conserve uma certa liberdade de aceitar ou rejeitar, muitos dos mais antigos brinquedos (bolas, arcos, rodas de penas, papagaios) de certo modo terão sido impostos à criança, como objeto de culto, que somente graças à sua imaginação se transformaram em brinquedos (Ibid, p250).

A obra de Benjamin ecoou, nutrindo o debate das mais diversas correntes e áreas do conhecimento. A década de 70 foi especial na renovação das suas ideias. Peter Bürger (2008), por exemplo, extraiu do conceito benjaminiano de alegoria uma “teoria da vanguarda” e Jünger Habermas, filósofo e sociólogo alemão que participa da tradição da teoria crítica e, assim como Benjamin, integrou a Escola de Frankfurt, enxergou através das lentes do “rabino marxista”, as forças históricas da pós-modernidade.

Em sua obra monumental, o livro *Passagens* (2006), Benjamin conta a história material do século XIX através de suas expressões espirituais e físicas (a moda, a arte, a poesia, a arquitetura, as ruas e os interiores), percebidas à luz de certas categorias: teoria da história, teoria do fetichismo e teoria das imagens dialéticas. Ao abordar essas expressões, ele não pretende recontar a história do século XIX, mas sim mostrá-la. Com este procedimento –via imagem-, abre-se a possibilidade para ilimitadas atualizações dentro do que lhe desperta real interesse: os “trapos e lixos” dessa história e não os grandes feitos do século XIX.

A obra de Walter Benjamin tem sido objeto das mais variadas apropriações e leituras. De fato, existe uma riqueza teórica que não cessa em

desvelar camadas de significação que se entrecruzam com várias correntes do pensamento moderno e que reverbera na contemporaneidade. Cada *narrativimagem*, assim como as ideias de Benjamin, é cercada de numerosos pontos de entrada. E todos esses pontos são acessíveis aos diferentes modos do olhar. Uma perspectiva progressista, no campo da formação, deve ter como premissa que o domínio da gramática visual também é uma conquista da cidadania, pois posiciona mulheres e homens em processo permanente de libertação. A *práxis poética* “Memória e Infância: territórios do brincar na formação de professores” reforça, num triplo movimento, o mundo, a palavra e a imagem, pois compreende que nessa tríade se instala a potência de uma educação humanista, progressista e libertadora.

Referências

- ALVES, N. *A narrativa como método na história do cotidiano escolar*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2000, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2000. p. 1-10.
- BARTHES, Roland. *A Câmara Clara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas*. Trad. S.P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994, v.1.
- _____. *Obras Escolhidas*. Trad. R. Rodrigues Torres Filho e J.C. Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1995, v.2.
- _____. *Escritos sobre Mito e Linguagem*. Trad. Susana Kampff Lages e Ernani Chaves. São Paulo: Editora 34, 2013.
- _____. *Passagens*. São Paulo: Editora UFMG, 2006.
- BURGER, Peter. *Teoria da Vanguarda*. São Paulo: Cosac & Naify, 2008.
- LARROSA Jorge. *Nota sobre a experiência e o saber da experiência*. Leituras SME Campinas SP. Julho 2001. *RPD – Revista Profissão Docente, Uberaba, v.11, n. 24, p. 53-67, jul/dez. 2011*.
- ROCHLITZ, Rainer. *O Desencantamento da Arte: a filosofia da arte*. Trad. Maria Elena Ortiz Assumpção. São Paulo: EDUSC, 2003.
- SONTAG, Susan. *Sobre a fotografia*. Trad. Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

STRECK, D. R; REDIN, E; ZITKOSKI, J. J. (org). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

Recebido em junho de 2019.

Aprovado em novembro de 2019.

Epistemologia, Currículo e Formação Continuada de Professores de Ciências

*Paulo Sérgio Araújo da Silva*¹

RESUMO

Este trabalho trata de investigação desenvolvida durante processo de formação continuada de professores de ciências (das disciplinas Química, Biologia, Física e Ciências da Educação Básica) em uma universidade pública. Consiste em pesquisa narrativa por meio da qual se busca compreender relações entre reflexão epistemológica e formação docente. Procurou-se, particularmente, investigar que tipos de reflexões os sujeitos-professores constroem a partir da introdução de discussões relativas ao processo de produção, validação e apropriação social do conhecimento científico e as relações que estabelecem com suas histórias de atuação e formação pessoal e profissional. A análise do conjunto de materiais produzidos sinaliza que a ação recursiva da memória, estimulada a partir de discussões epistemológicas no presente, potencializou as reflexões docentes em quatro dimensões principais: Ético-política; Curricular, Metodológica e Afetiva, a discussão empreendida neste artigo se refere à dimensão curricular.

PALAVRAS-CHAVE: Epistemologia. Educação em Ciência. Formação de Professores. Currículo Escolar.

Epistemology, Curriculum and Continuing Education of Science Teachers

¹ Doutor em Educação em Ciências e Matemáticas . Universidade do Estado do Pará, Paragominas, Pará, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-6525-1527>. paulo_a_s@yahoo.com.br.

ABSTRACT

This work deals with research developed during a process of continuous training of science teachers (Chemistry, Biology, Physics and Basic Education Sciences) in a public university. It consists of narrative research through which one seeks to understand relationships between epistemological reflection and teacher training. It was sought, in particular, to investigate what types of reflections the subject-teachers construct from the introduction of discussions about the process of production, validation and social appropriation of scientific knowledge and the relationships they establish with their stories of personal and professional training and performance . The analysis of the set of produced materials indicates that the recursive action of memory, stimulated from epistemological discussions in the present, has potentiated teacher reflections in four main dimensions: Ethical-political; Curricular, Methodological and Affective, the discussion undertaken in this article refers to the curricular dimension.

KEYWORDS: Epistemology. Education in Science. Teacher Training. School curriculum.

* * *

Introdução

Este trabalho trata de investigação desenvolvida em um processo de formação continuada de professores de ciências (das disciplinas: Química, Biologia, Física e Ciências da Educação Básica) em uma universidade pública.

Consiste em pesquisa narrativa, por meio da qual, se busca compreender relações entre reflexão epistemológica e formação docente. Interessa-me, particularmente, investigar que tipos de reflexões os sujeitos-professores, constroem a partir da introdução de discussões relativas ao processo de produção, validação e apropriação social do conhecimento

científico e as relações que estabelecem com suas histórias de atuação e formação pessoal e profissional.

Com essa intenção estimulamos (eu e a formadora) nos professores um processo de desalienação de si, solicitando que produzissem narrativas memorialísticas, nas quais relataram aspectos sobre os quais havia incidido as questões epistemológicas postas em debate durante os, aproximadamente, dois meses em que durou a formação continuada que compartilhamos.

Ao me empenhar mais sobre essas questões de investigação, mencionadas anteriormente, encontrei preocupações/discussões semelhantes na literatura de educação em ciências (MALDANER, 2000a, MALDANER, 2000b, CACHAPUZ et al, 2005, CHAVES, 2005a). Estas sinalizam que a concepção que os docentes têm de ciência tem implicações positivas ou negativas no ensino de Ciências. Sendo recorrente nesta perspectiva que se o professor, por exemplo, concebe o conhecimento científico como pronto e acabado, seu ensino de ciência escolar também projetará conhecimentos científicos como verdades absolutas, cujas(s) teoria(s) que dão sustentação ao referido conhecimento serão apresentadas como estáveis no tempo. O que elimina o contexto histórico-social em que foi desenvolvido o conhecimento científico, por um contexto histórico-cronológico.

A reflexão epistemológica contemporânea nega como algo específico da produção do conhecimento científico a estabilidade deste conhecimento no decorrer do tempo e seu caráter puramente cronológico. Muito pelo contrário afirma diante da visão racionalista contemporânea seu caráter provisório e ideológico, passível de constante reconstrução através dos interesses das comunidades científicas e daqueles que se servem dessas comunidades. Tal reconfiguração sobre natureza da ciência, como muitas outras advindas da discussão epistemológica, pode servir de baliza para a configuração de uma prática educativa pelo ensino de ciências, que questione e amplie a visão do educando sobre o conhecimento científico e não de pura aceitação de tais conhecimentos.

Assim, a legitimação do conhecimento científico no âmbito escolar, como sendo suficiente sem si mesmo, e o com seu caráter fragmentado se perpetua, onde o estudo do átomo, da célula e dos movimentos dos corpos bastam em si, e não tem relação entre si e sem relação com o contexto histórico em que foram produzidos tais conhecimentos. E mais sem relação com alguma relevância social, mas são tomados como referência sábia para os educandos. Essa visão imprime nos demais conhecimentos um caráter exótico nos educandos e um conhecimento alienante. Nesse âmbito como formar cidadãos críticos? Se um dos conhecimentos que é ensinado nas escolas, o científico escolar ratifica o que vemos em muitas situações no mundo contemporâneo, a assunção assombrosa do conhecimento científico hegemônico, como tendo verdades absolutas sobre tudo e assumindo muitas vezes essas verdades como inquestionáveis, pelo simples fato de serem científicas.

Uma das contribuições mais importantes que a epistemologia das ciências pode fornecer a formação de professores de ciências (os professores das disciplinas de Química, Biologia, Física, ou Ciências no ensino fundamental), são elementos teóricos para se pensar, a legitimidade do conhecimento científico presente nas disciplinas das ciências da natureza presentes no currículo escolar. Tal reflexão sobre essa legitimidade não é algo banal, uma vez que a mesma confere valores a outros conhecimentos que não os científicos, silencia verdades, enaltece outras, que nem sempre conduzem para um conhecimento cauteloso para a promoção de vida digna na sociedade.

A situação do aceite ou do não aceite dos alimentos transgênicos é bem reveladora dessa situação, vezes por outra, quando esse assunto é tratado em aula nos cursos de formação de professores, em que se pergunta se os mesmos são a favor ou contra os transgênicos, muitos dizem que são contra, pois não há pesquisas científicas suficientes ou conclusivas sobre os efeitos de tais alimentos sobre o organismo humano, já outros afirmam que são a favor, porque há algumas pesquisas científicas que afirmam que tais

alimentos podem ser consumidos. Nestes dois argumentos hegemônicos a favor ou contra está à hegemonia do argumento científico. O poder de decisão é delegado à ciência. Esse endeusamento da ciência é nocivo e opera para o empobrecimento intelectual daqueles que a tomam como referência única. No caso dos transgênicos são silenciados argumentos tais como: -eu sou contra, pois, isso afeta a agricultura familiar, -como o pequeno agricultor, vai manter sua produção se as sementes são estéreis, e se elas pertencem a multinacionais? Ou ainda -eu sou contra, pois não há uma legislação clara sobre informações da presença de OGMs nas embalagens de alimentos, e ninguém é obrigado a consumir o que não quer. Outro argumento: Eu sou favor; pois há em nosso país uma legislação clara sobre informações da presença de OGMs nas embalagens de alimentos, e ninguém é obrigado a consumir o que não quer.

Não há problema nenhum em assumirmos argumentos científicos como tutela nas nossas decisões. O problemático é assumi-los de maneira acrítica, como se tais conhecimentos por terem a chancela da ciência, dessem conta de solucionar todos os problemas do mundo contemporâneo, e que para entender a vida fosse preciso primeiro entender o conhecimento científico, com seu suposto caráter objetivo, neutro, a-histórico, ou como pura aplicação tecnológica na sociedade, de onde emanariam soluções técnicas ou tecnológicas, apresentadas quase sempre como benéficas para tudo e para todos, ainda que contraditoriamente se apresentassem alguns desvios de tais aplicações, como no caso da bomba atômica. Quando professores se dão conta de que pensam assim- que assumem os argumentos científicos como totalmente confiáveis- ficam assustados, percebem quanto à difusão do conhecimento científico no espaço escolar se engendra num currículo que se preocupa mais com a aceitação de conhecimentos do que com sua compreensão para ampliação de visão de mundo dos educandos. Nesse cenário uma noção currículo enculturador e problematizador da natureza do conhecimento científico se faz urgente.

Entendendo que no processo formativo investigado a formadora articulou a discussão da tríade professor-aluno-conhecimento, abalando bases teórico-metodológicas tradicionais, que têm raízes profundas também nas concepções curriculares. Isso porque “o currículo não é um elemento transcendental e atemporal, ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (MOREIRA e SILVA, 2001, p.8), o que nos permite compreender que seleção e tratamento dado ao conhecimento na relação professor-aluno é historicamente constituído seja pelo modelo de educação, seja pelo modelo de sociedade que os sujeitos experênciam. E não tem sido na sociedade ocidental o modelo de educação marcado, sobretudo pela dissonância com a complexidade da vida, com valorização do caráter disciplinar das matérias escolares? Ainda que tais matérias escolares científicas não tenham contribuições apenas das ciências de referências, isso não impede que tramitem na sua constituição concepções positivas com relação à ciência.

E não tem sido também nesta mesma sociedade estreitado as relações entre ciência e industrialização e divisão do trabalho, sinalizando a influência da ciência no capitalismo e do capitalismo na ciência? Não tem sinalizado que vivemos na sociedade da informação e que para um cidadão ser bem sucedido ele precisa está par e dominando estas informações?

Pensar o currículo como artefato social e histórico, a partir da reflexão epistemológica, e fazer emergir nos docentes, preocupação com apropriação e difusão do conhecimentos científicos na escola básica na perspectiva do -o que ensinar? -é uma possibilidade de abrir alas, para entender o que justifica, e o que legitima a inserção de tais conhecimentos na composição do currículo escolar. Que implicações advém de tal legitimidade. Por isso também a reflexão epistemológica é importante na formação docente.

Assim essa preocupação me parece relevante, porque

a reflexão epistemológica pode proporcionar uma visão mais ampla para o que diz respeito a: conhecimentos, sujeitos em interações, currículo, metodologia, ensino e aprendizagem em todos os

processos do desenvolvimento humano, que acontecem tanto nos processos formativos formais e informais, quanto na pesquisa e nas reflexões filosóficas.(MALDANER, 2000b, p.61).

Essa convicção também é corroborada por Cachapuz e colaboradores (2005, p.73), quando propõem que é possível compreender pela explicitação das concepções de professores as implicações de uma educação científica projetada consciente e/ou inconscientemente sob determinadas características epistemológicas. E ainda afirmam que “a epistemologia ajuda os professores a melhorarem as suas próprias concepções de ciência e à fundamentação da sua acção didático-pedagógica”, uma vez que há sempre um pressuposto epistemológico subjacente que orienta a prática educativa como entendem esses autores.

Encontro em Cachapuz et al (2005, p.72), o emprego das expressões epistemologia e filosofia das ciências como coincidentes, tal como na tradição latina. É como também as utilizo na presente investigação.

A epistemologia ao pretender saber das características do que é ou não é específico da cientificidade e tendo como objecto de estudo a reflexão sobre a produção da ciência, sobre os seus fundamentos e seus métodos, sobre seu crescimento, sobre os contextos de descoberta, no entanto não constitui uma construção racional isolada. Ela faz parte de uma teia de relações, muitas vezes oculta, mas que importa trazer ao de cima numa educação científica que ao reflectir sobre as suas finalidades, sobre os seus fundamentos e raízes, sobre as incidências que produz no ensino praticado e nas aprendizagens realizadas pelos alunos se esclarece na própria orientação epistemológica que se segue (CACHAPUZ et al, ibid., p.72).

Caminhos metológicos

Nesse processo/percurso, busco na pesquisa narrativa e qualitativa apoio para desenvolvimento da investigação. Entendo, com Connelly e Clandinin (1995), “que a narrativa é tanto o fenômeno que se investiga como o método da investigação” (p. 12). Afinal, “as narrativas revelam o modo como nós seres humanos experienciamos o mundo” (CONNELLY E CLANDININ, 1995; ALARCÃO, 2003, p.53). De modo geral, os sujeitos de nossa pesquisa apresentam os seguintes perfis formativos: formadora – com formação básica em Ciências Biológicas é doutora em Educação na área de Ensino de Ciências; professores participantes – professores da área de ciências naturais, ou seja, das disciplinas Química, Biologia e Física e Ciências para o ensino fundamental.

Como método de investigação, a pesquisa narrativa possibilitou transformar os “dados” de investigação em histórias. Nesse processo, “é inevitável a interpretação que se produz, intrínseca inclusive no processo de recolhida de dados” (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p.23). Tal interpretação me levou a elencar quatro eixos de discussões para fins de análise, citados mais adiante, que entendo dar conta de responder o problema de investigação destacado. O estabelecimento dos eixos deu-se pela significativa frequência com que apareciam nas narrativas dos professores sobre o processo vivenciado naquele processo formativo.

Para tanto tomei não apenas dos registros nos memoriais, produzidos ao final do curso, também utilizo como instrumentos de investigação as transcrições dos encontros semanais que tivemos com os professores, que foram registrados em áudio; respostas a um questionário aplicado no primeiro momento de contato com os professores e anotações de campo produzidas durante os encontros.

Tal consideração vai ao encontro da perspectiva teórica que assumi. Assim, busco a partir das memórias docentes discutir as reflexões devolvidas pelos professores participantes, investigando os possíveis elos que emergem entre seus escritos e suas histórias de formação. Opto por tomar esse

caminho por entender, como Freire (1992, p.19 e 28), que o presente tem parentesco com o passado, ou melhor, dizendo:

Os momentos que vivemos ou são instantes de um processo anteriormente iniciado ou inauguram um novo processo de qualquer forma referido a algo passado. (...) Nós é que não percebemos o ‘parentesco’ entre os tempos vividos e perdemos assim a possibilidade de ‘soldar’ conhecimentos desligados e, ao fazê-lo, iluminar com os segundos, a precária claridade dos primeiros. (...), deixando assim de desvelar a razão de ser fundamental do modo como nos experimentamos em cada momento. (FREIRE,1992,p.19).

A análise do conjunto de materiais produzidos sinalizam que a ação recursiva da memória, estimulada a partir de discussões epistemológicas no presente, potencializou as reflexões docentes em quatro dimensões principais: Ético-política; Curricular, Metodológica e Afetiva, para este artigo selecionamos a discussão da dimensão curricular . Tal dimensão será discutida em maior detalhamento no texto que se segue.

Reflexão curricular

Em torno dessas reflexões, apresento registros que evidenciam que “talvez uma das maiores contribuições que aqueles e aquelas que fazem Educação através do ensino das Ciências podem fazer é emprestar uma contribuição para uma adequada seleção do que ensinar” (CHASSOT, 2003, p.50).

Frente à Sociedade da Informação

Nesse núcleo temático, identifiquei reflexões que tem relações com a discussão curricular, tais reflexões se deflagram sobre natureza e procedência do conhecimento científico, fragmentação da ciência,

disciplinarização, conteúdos/conhecimentos validados e não validados, e as formas de articulação dos conhecimentos científicos no currículo escolar.

As reflexões epistemológicas, também despertaram nos professores, a reflexão sobre o ser professor na sociedade da informação. Nessa dimensão, o currículo escolar apresenta-se como um desafio aos professores, porque oficialmente como tem sido pensado, apresentado, utilizado na escola, ele tem validado uma quantidade considerável de informações, privilegiando-as em detrimento da formação, ou seja, ou se forma ou se informa.

Uma coisa que me dava intensa insatisfação durante este curso, estava no papel que muitas vezes como professores desempenhamos, o papel de transmissor de informações. O questionamento que surgia neste caso era: Como ser formador de cidadãos críticos, independentes e transformadores no mundo, repetindo conceitos, fundamentos e leis que um dia me foram repetidos, como dogmas? Por que o professor não pode ter dúvidas? Creio que são justamente as incertezas que nos movem em busca de respostas, que certamente nos melhoram como pessoas e como profissionais. Além disso, atualmente, as informações me chegam em tempo real. Portanto, os conceitos preconizados hoje, podem ser modificados amanhã. Dessa forma torna-se necessário à dúvida constante, e se eu não agir assim, logo serei uma profissional obsoleta”(Márcia - memorial)

Esse relato demonstra a insatisfação que Márcia passou a sentir durante as discussões no curso de especialização, fruto da percepção do papel que ela tanto quanto outros professores muitas vezes desempenhavam; o de professor informador. Esta insatisfação derivou-se de um questionamento, como ela mesma relata: – Como ser formador de cidadãos críticos, independentes e transformadores no mundo, repetindo conceitos, fundamentos e leis que um dia me foram repetidos, como dogmas?

Ao rememorar o processo formativo que viveu e repensar os conceitos, fundamentos e leis que um dia lhe foram repassados, a professora repensa as implicações acerca do caráter informativo do currículo escolar. Para tanto, ela quer se lançar nas incertezas, no âmbito de pesquisar, o conhecimento que é mutável.

Ensinar menos desses conhecimentos inúteis, esotéricos (CHASSOT, *ibid.*), cada vez mais fragmentados, e apresentados como estáveis no tempo foi à tônica em muitas narrativas dos professores do curso de especialização. Muito do que nós professores de ciências estamos a ensinar em química, biologia, física, para ensino fundamental e médio, no âmbito de um conhecimento escolar, tem tomado essas características. E não é por acaso. Algumas dessas características que se constituíram historicamente estão relacionadas com o próprio desenvolvimento da ciência. Sobre isso a formadora deu algumas pistas:

- A outra [gravura] ilustra a forma como a gente tende a ensinar Biologia: embaixo a biologia real e os balõezinhos [voando, representam a] ecologia para um lado, genética pro outro, e aí vai evolução para outro, biologia celular para outro lado. E a biologia real aqui no mundo no plano e as bolinhas voando, (“voando” [vozes dos alunos atentos]). Já, fizeram isso com a gente também, não é? (F)
- Ela está falando como é lá na física, como é lá? (Pesquisador)
- cinemática, estática... (Valéria)
- química orgânica, inorgânica. E isso aí [outra gravura] também é uma alegoria do que tem sido a escola. É que nem posto de gasolina, entope de conhecimento, entope de informação o outro, força máxima principalmente nestas épocas de PSS e PRISE12 (F)

É também sobre a fragmentação do conhecimento científicos que a formadora quer dar ênfase. Por isso, trata do ensino de Biologia

primeiramente e depois de Química e Valéria do ensino de Física, portanto abrangendo a área de ensino de Ciências.

É sobre algumas dessas características que a formadora trabalha quando questionada por Marcos, um dos professores participantes.

A outra [gravura] ilustra a forma como a gente tende a ensinar Biologia: embaixo a biologia real e os balõezinhos [voando, representam a] ecologia para um lado, genética pro outro, e aí vai evolução para outro, biologia celular para outro lado. E a biologia real aqui no mundo no plano e as bolinhas voando, (“voando” [vozes dos alunos atentos]). Já, fizeram isso com a gente também, não é? (F)

– Ela está falando como é lá na física, como é lá? (Pesquisador)

– cinemática, estática... (Valéria)

– química orgânica, inorgânica. E isso aí [outra gravura] também é uma alegoria do que tem sido a escola. É que nem posto de gasolina, entope de conhecimento, entope de informação o outro, força máxima principalmente nestas épocas de PSS e PRISE12 (F)

O pensamento da formadora vai ao encontro ao de Marques (2002, p.98) de que “o conhecimento só faz sentido em suas articulações, nos cruzamentos de interesses e na ultrapassagem das fronteiras tão diligentemente construídas nos últimos 300 anos”. Nesse processo, nos séculos XVI ao XVIII, ocorreram revoluções científicas, entre essas com Copérnico e a teoria do Heliocentrismo e Lavoisier e o estabelecimento da química moderna. A ciência se separa da filosofia. Passando a assumir visão mecânica do universo. A natureza é “dominada” pelo homem como uma máquina, como artefato técnico. Tudo pode ser determinado por leis matemáticas fixas. Há a “emergência de uma nova concepção de ciência e de Método” e Descartes é um dos representantes dessa “consciência filosófica desta nova situação” (SOUZA SANTOS, 1989). No século XIX, o positivismo

se torna a consagração filosófica destas teses mecanicistas e deterministas, no mundo social.

Assim, ao longo desse processo para conhecer mais desta máquina da natureza, era preciso tanto mais olhar peça por peça, o que exigia cada vez mais um conhecimento específico sobre determinada peça. Era a fragmentação do estudo da natureza, a fragmentação do conhecimento científico. Para tanto, mais se estabelecia nas universidades a disciplinarização do conhecimento. O que em certa medida se prolongou no tratamento das disciplinas científicas no sistema educacional. Mas a proposta de super-especialização do conhecimento científico na escola carece de sentido, porque, diferentemente da formação do especialista, a escola está para formar cidadãos para a vida. Hoje tal proposta tem pouco sentido mesmo nas instituições que formam os especialistas, porque para além de um conhecimento cada vez mais fragmentado Marques (2002, p.95) lembra que “no mundo de hoje marcado pelas complexidades em que se conjugam em unidade as diferenças e a pluralidade, as ciências se fazem ao mesmo passo especializadas e interdependentes em complementareidades”.

Sobre essa complexidade, recordamos que a formadora havia tomado como exemplo os ganhadores do Prêmio Nobel, argumentando coerentemente que muitos dentre os ganhadores deste prêmio não pertencem à área de formação na qual foram laureados. Nem sempre o ganhador do Prêmio Nobel de Química é da área da química, por exemplo. Com isso queremos dizer que a especialidade foi e é importante para grandes avanços na construção do conhecimento científico, mas não é/foi suficiente. Portanto, estamos longe de negar as partes; é precisamente nessa perspectiva que entendemos que é preciso olhar das partes para todo e do todo para as partes, olhar as partes entre si (cf. MORIN, 2004).

É dessas considerações que podemos falar em complexidade, ou seja, a união entre a unidade e multiplicidade (MORIN, 2004). Dessa idéia deriva muito do que se tem chamado na literatura de conhecimento complexo, que

se contrapõe à fragmentação. Fragmentação que foi recorrente alvo de críticas nas aulas do curso de especialização.

Desse modo, as críticas da formadora naquelas aulas foram ao encontro de discussões de ordem históricas e filosóficas sobre a fragmentação da ciência e da fragmentação em áreas de conhecimento e dos conhecimentos científicos das ciências naturais como subjacentes à “articulação Educação-Ciência-Biologia/[Química/Física] (...) que parece apenas ‘teórico- metodológica’ em termos didáticos ou de ensino-aprendizagem, mas que, sem dúvida é fundamentalmente epistemológica” (ARAGÃO, 2000, p.92).

Ao trazer essas considerações sobre a produção do conhecimento científico e sua divulgação nos meios escolares, a formadora sinalizou que, ao mantermos concepções como as que valorizam uma grande quantidade de informação cada vez mais fragmentada, estamos cada vez mais nos tornando “abridores de torneiras de conhecimentos”. E afogando-nos junto com os alunos!

De fato, esse “afogamento” é revelador de nossa postura, do quanto temos lidado com conceitos e definições a-históricos e desprovidos de quaisquer reflexões filosóficas. E por isso se tornam também coerentes às críticas ao ensino informativo e dogmático. Assim, parecem entender Mônica e Márcia.

“Através do filme “E a vida continua” ficou bem claro que há disputa entre comunidades científica pelo poder da autoria das descobertas. Muitos cientistas não têm o reconhecimento do seu trabalho, mas mesmo assim nunca desistem. Esta idéia é reforçada na reportagem sobre o HIV segundo o trabalho do biólogo molecular Peter Duesberg, que defende a tese de que a síndrome não é causada pelo vírus, porém não é aceita pela comunidade científica e hoje ele permanece à margem das pesquisas. (...) O ensino deve ser visto por mim dentro de uma ótica que o torne menos asséptico, menos dogmático, menos abstrato, menos a-histórico. (...). **Hoje percebo** que devo jogar

fora a concepção de certo e errado devemos questionar a legitimidade do conhecimento que ensinamos” (Mônica: memorial, destaque meu)

“Essa visão de Ciência limpa, recheada de certeza, neutra e dogmática, tem conseqüências graves no processo de ensino e aprendizagem, desde a seleção de conteúdos, até a ausência de questionamentos sobre legitimidade do conhecimento ensinado, que acaba por ter um valor em si mesmo” (Márcia: memorial).

A inserção de discussões sobre a *natureza e procedência do conhecimento* foram surgindo nas aulas no curso de formação continuada, tanto pela discussão da produção do conhecimento científico, quanto pela produção do conhecimento escolar, como já mostraram os extratos selecionados até aqui. Por meio do filme **E a vida continua** e da leitura do texto (*reportagem*) **O HIV** da revista *Super Interessante* (dez/2000), utilizados no segundo e terceiro encontro, a professora Mônica dá ênfase à disputa da comunidade científica, ou melhor, a teorias controversas, ao mesmo tempo em que redimensiona sua responsabilidade ao considerar a necessidade de um ensino cada vez mais distante da assepsia ou da limpeza ideológica. Mas, sobretudo, traz no seu discurso um alerta sobre *o quê ensinar*. Quando propõe que *devemos questionar a legitimidade do conhecimento que ensinamos*.

Esse processo de assepsia e dogmatismo está subjacente às idéias e práticas curriculares da atualidade. O currículo escolar passa a incorporar conhecimentos fixos, conceitos estáveis, apresentados aos estudantes. Essa legitimação de conhecimentos desconsidera que tanto a produção do conhecimento escolar quanto do conhecimento científico, está sujeita a debates e lutas (POPKEWITZ, 2001). Consciente desse processo de assepsia está a professora Márcia. Para ela a *visão de ciência limpa, recheada de certeza, neutra e dogmática*, tem implicações no processo de ensino e aprendizagem, na seleção de conteúdos e na *ausência de questionamentos*

sobre legitimidade do conhecimento ensinado. Retomamos mais uma vez a pergunta de Márcia que apresentamos no começo deste tópico: *Como ser formador de cidadãos críticos, independentes e transformadores do mundo, repetindo conceitos, fundamentos e leis que um dia me foram repetidos, como dogmas?* E entendo que ela encontrou parte da resposta que procurava.

De tudo do que foi discutido até aqui, fica a mensagem de que a reflexão epistemológica pode ajudar a repensar a configuração do currículo escolar, sobretudo com relação ao impacto da fragmentação da ciência, da disciplinarização, da marginalização da elaboração cognitiva, em decorrência do pensamento moderno. Tal como caracteriza Marques (2002, p.87):

Os currículos escolares configuram-se como mera justaposição de disciplinas auto-suficientes, grades nas quais os conhecimentos científicos reduzidos a fragmentos desarticulados se acham compartimentados, fechados em si mesmos e incomunicáveis com as demais regiões do saber. A elaboração cognitiva faz-se em negação das complexidades do mundo da vida, dos engajamentos humanos e da questão dos valores, questão política, em que implica.

O aspecto rígido dos currículos escolares, sobretudo com relação à presença hierarquizada dos conhecimentos científicos sobre outras formas de conhecimentos, também apareceu nas reflexões dos professores participantes, como podemos observar no próximo tópico.

Frente a outras formas de saberes ou conhecimentos que não apenas os científicos

As reflexões dos professores assinalam que é preciso repensar as relações entre conhecimento e poder, que têm levado a currículos que sustentam visão de ciência que desvaloriza os saberes alheios à cultura

científica (CHAVES, 2005a). Situando o conhecimento científico como a melhor forma de compreender o mundo.

“A professora nem precisou devolver o que eu escrevi sobre ciência. Pois no decorrer do curso percebi o quanto estava errada em pensar que a ciência era a mãe de todos os conhecimentos. Hoje fico pensando em quantas vezes eu devo ter entediado os meus alunos, querendo colocar na cabeça deles todas as verdades dos fenômenos da Natureza que a Física explica, ou que eles teriam que abrir mãos de suas “verdades” para absorverem as minhas”.
(Valéria: memorial)

A professora Valéria destaca os conhecimentos que eram selecionados “por ela”, todas as verdades dos fenômenos da Natureza que a Física explica. Vale lembrar que “foram criadas em determinadas épocas algumas ‘regras e padrões de verdade’ para essa disciplina escolar” (Wortmann, 2003, p.130). Assim, o currículo também é formador de subjetividade, não era ela- a professora Valéria- necessariamente que organizava os conteúdos para ensinar, eram seus referenciais, os quais poderiam ter sido: os livros didáticos, cursos de capacitação, histórias de vida escolar (desde aluna até exercer a docência), acadêmica, dentre outras. Essa seleção se dava com a intenção de que os alunos abrissem mãos de suas “verdades” para absorverem as dela, na verdade as que tinha assumido como tal, a ciência. Esse pensamento curricular, expresso pela professora participante, se dava sobre a disciplinarização. Invocava a produção cultural hegemônica científica, os seus conhecimentos como os únicos válidos.

O problemático da disciplinarização é que ela se exerce desde um espaço-tempo privilegiado - a modernidade européia – que, assim, se institui como norma, como referência e fonte de esclarecimento destinada a ordenar tanto o mundo natural como o social. Tudo o mais que possa existir entre o céu e a Terra são ‘outros’, em geral, tidos como exóticos, incompletos, anormais, deficitários e

necessitando de coordenação, controle e suprimento. (COSTA, 2002, p. 133).

Nesse processo, as outras expressões culturais, são apenas outras e vão sendo afastadas da produção da identidade dos sujeitos, isso porque há algo a ser aceito, uma outra verdade, um outro conhecimento, no caso o científico escolar.

Dado esse aspecto da intolerância a outras formas de conhecimento, a formadora buscou em algumas situações de aulas uma re-orientação da visão de ciência como conhecimento melhor, esta parece ter sido determinante para que se forjasse uma visão curricular mais inclusiva. Tal como atestam reflexões das professoras Valéria e Ana.

Essa inclusividade parece estar relacionada nas memórias de Ana com relação a uma palavra: enculturação.

“Lembro de ter ouvido uma palavra diferente, a qual me chamou atenção: enculturação! A professora falou seu significado, fiquei impressionada, e logo, iria utilizá-la, não apenas em minha prática pedagógica, mas em outras ações de minha vida” (Ana: memorial).

Olhando por essa perspectiva, a formadora sugere aos professores que suas práticas pedagógicas estejam considerando o ensino de ciências como espaço de enculturação de saberes. Expressão que a própria professora formadora atribuiu a Mortimer (2000) que a define como entrada numa nova cultura, mas que ocorre sem a perda da identidade cultural (p.27).

A introdução dessa palavra foi importante, porque para Valéria, a ciência era considerada mãe de todos os conhecimentos, a matriz de tudo que se conhece, portanto seria dessa fonte que se deveria beber sempre. Assim como foi importante para Ana na consideração de outros saberes a enculturação, pode ser exercida, quando aceito os conhecimentos prévios dos alunos e lhes ofereço outros conhecimentos, como os científicos, por exemplo, para que possam ampliá-los. A partir daí não precisam excluir os

conhecimentos antigos. Há uma condição que a professora acrescenta na seleção de conteúdos é necessário ensiná-los com a Ciência e não ensinar Ciência para eles.

Essa condição, e ao mesmo tempo distinção, sinaliza um ensinar com a ciência, ou ainda ensinar sobre ciência ao invés de ensinar ciências para o aluno, o que implica em aprender sobre a ciência.

O aprender sobre a ciência é assumidamente, diferente de aprender ciência. É diferente de aprender o conhecimento em si. É diferente das explicações científicas sobre o mundo. Tem a ver com a compreensão da natureza da ciência. Questiona o estatuto e propósitos do conhecimento científico (SANTOS, 1999, p. 55).

Desse modo, a concepção curricular que se passa a projetar nessa perspectiva, é a enculturadora e problematizadora da própria natureza do conhecimento científico com seus conceitos e generalizações. Ou seja, que não apenas insere outras formas de conhecimento, mas que assumi também as implicações filosóficas, históricas e sociais do conhecimento científico nos processos de ensino e aprendizagem. Das discussões nesse tópico surgiram reflexões a respeito de uma organização curricular enculturadora em que os docentes se mostraram sensíveis à incorporação de outros conhecimentos que não apenas os científicos no currículo escolar. Dentre esses novos/outros conhecimentos as experiências e vivências dos estudantes passou a ter papel de destaque, como veremos a seguir.

Frente à vivência dos alunos

A perspectiva de enculturação parece ter desencadeado em alguns professores participantes reflexões que indicam a valorização e inclusão de conteúdos/conhecimentos que possuam significado para os estudantes. É o que podemos observar nos extratos abaixo.

“Compreendi melhor que para ensinar Ciência (Biologia) é essencial o

desenvolvimento de posturas e valores pertinentes às relações entre os seres humanos, entre eles e o meio, entre o ser humano e o conhecimento, contribuindo para uma educação que formará indivíduos sensíveis e solidários, cidadãos conscientes dos processos e regularidades de mundo e da vida, capazes assim de realizar ações práticas, de fazer julgamentos e tomar decisões”. (Hugo: memorial)

“Hoje quando penso no ensino de ciências, me preocupo com o que realmente eu quero que meus alunos aprendam, e ainda que diferença isso fará na vida de cada um deles.(...) sempre acompanhado de uma problematização, que motive à curiosidade, à indagação, à dúvida e à interpretação. Isso servirá para que ele se posicione, se questione diante de situações que [vive/] viverá no futuro, como cidadão”(Lucas: memorial)

A essência do pensamento curricular de Hugo é o desenvolvimento de posturas e valores que dizem respeito às relações entre os seres humanos e o meio, entre os seres humanos e o conhecimento, entre as suas consciências e o mundo em que vivem. Essa essência curricular assinala valores específicos, sensibilidade e solidariedade para que se formem sujeitos capazes de realizar ações práticas, de fazer julgamentos e tomar decisões. Nessa perspectiva, “não há como formar cidadãos sem desenvolver valores de solidariedade, de fraternidade, de consciência do compromisso social, de reciprocidade, de respeito ao próximo e de generosidade” (SANTOS e SCHNETZLER, 2010, p.261).

Ainda para Hugo e Lucas foram determinantes algumas problematizações relacionadas à seleção de conteúdos, pois as suas concepções curriculares estão amparadas em o que ensinar (uma preocupação expressa por Lucas) posturas e valores pertinentes a uma série de relações que envolvem o ser humano, a sua vida e o conhecimento, ou seja, não apenas conhecimento em si (algo essencial para Hugo), e a um por

que ensinar, para prepara o aluno para o exercício da cidadania que contempla a vivência dos alunos.

Nesse âmbito, tanto Hugo quanto Lucas “não se limitam a perguntar ‘o quê?’, mas submetem este ‘quê’ a um constante questionamento.(...). Por que esse conhecimento e não outro?”(SILVA, 2002, p.16). Esse questionamento da legitimidade do conteúdo é marcante na concepção de Lucas. Esse professor participante foi despertado para a idéia de que “rever criteriosamente a seleção de conteúdos será um excelente exercício na busca da formação da cidadania” (SANTOS e SCNHETZLER, 2010, p.263), ao destacar que passou a se preocupar com o que ensinar e ao afirmar que os conhecimentos selecionados servirão para que o aluno (a) se posicione, se questione diante de situações que [vive/] viverá no futuro, como cidadão, tal qual se defendeu inúmeras vezes em situações de aulas no curso de especialização.

No quinto encontro, por exemplo, houve um momento em que professores participantes e formadora discutiram sobre o que ensinar em ciências, conhecimentos que incluam a vivência dos alunos, os seus contextos concretos de vida? Ou conhecimentos descontextualizados da vida dos estudantes do ensino básico?

A possibilidade elencada pela formadora é a de que, como professores, podemos selecionar conteúdos induzindo o interesse do aluno por discussões relacionadas aos impactos da ciência na sociedade, usando do argumento que o ensino que se quer propor é válido para que eles (os alunos) se posicionem no mundo com a linguagem científica, tanto quanto para fazerem os chamados concursos ou processos seletivos. Ou seja, essas discussões dos conhecimentos científicos atuais dos transgênicos, da clonagem, dos feromônios, do uso das novas tecnologias, isso é cobrado nesses exames também, então a gente pode induzir o interesse por essas discussões (F).

O enfretamento dessa possibilidade suscitada pela formadora, no nosso entender, forja saídas, cria frestas da visão propedêutica tão arraigada

em nosso sistema educacional. Esse enfrentamento mexeu com as concepções do professor Elton, como pode ser vislumbrado nesse trecho de seu memorial.

“Hoje tenho concepções sobre o ensino de ciências que há um tempo atrás não tinha. (...) O ensino de ciências agora, não concerne apenas em dar o conteúdo e obedecer ao programa do vestibular, isso ainda é necessário, mas também é possível, promover a educação em química, conscientizar e formar cidadãos éticos e alfabetizados cientificamente”. (memorial)

Durante os debates realizados em aula também foi discutido o papel do corpo técnico e administrativo da escola, na imposição de normas e regras rígidas, de condução pedagógica, como elemento dificultador e por vezes impeditivo de mudanças. Muitas vezes, essas ponderações foram incluídas nas discussões para reafirmar o “estado das coisas” como estão, transpondo a responsabilidade (melhor seria dizer a culpa) para outras instâncias que não a pessoal (a do professor), é o que está evidente nos próximos extratos.

“ –Com relação essa questão de conteúdos fechados. Hoje é uma cobrança muito grande sobre o profissional de educação para se fechar aquele programa, as escolas nos cobram. E aí vem a questão é importante que você cumpra o programa, agora não interessa para escola muitas vezes se o aluno adquiriu aquele conhecimento ou qual a função que se está dando a esses conhecimentos. Então se tu fazes um trabalho no decorrer do ano e tu consegues vencer oitenta por cento do programa, se tu fazes um bom trabalho; tu observas que a turma realmente correspondeu, assimilou a tua mensagem. Mas se tu não fizestes cem por cento para escola isso aí não é importante, não é mesmo. (Luiz, no início do curso)

Ou ainda Leandro:

– Tem a pressão de todos os lados dos pedagogos, da diretora, dos colegas. Então se torna muito mais fácil passar o conteúdo do mesmo jeito. (num momento final do curso”.

As reflexões desses professores participantes revelam a presença de um “mal-estar” docente e “desculpismo”, tal como assinala Nóvoa (1992, p.22):

As conseqüências do mal-estrar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição contante (face ao Ministério, aos colegas, aos alunos, etc.), recurso sistemático a *discursos-alibi* de desculpabilização e ausência de uma reflexão crítica sobre acção profissional etc. [destaque no original]

Em outras ocasiões alguns professores manifestaram explicitamente que preferem apoiar-se em uma noção de currículo que transmite e valida conhecimentos seguros, dogmáticos, estilo receita de bolo, prontinhas para serem aplicadas a situações de ensino e de aprendizagem, porque são mais fáceis de serem trabalhados. Mesmo porque dão mais segurança ao fazer pedagógico dos professores. O extrato seguinte traz fala de um professor participante proferida em uma situação de aula, que reflete as situações descritas.

“– Mas se a gente trabalhar com uma concepção dessa [de conteúdos abertos e questionáveis] o leque se abre para várias discussões e para a incerteza, e eu não quero ter incerteza, quero ter certeza” (Antônio, no meio do curso).

A problematização sobre “o que” ensinar em ciências, advindas das discussões epistemológicas se mostrou produtiva não só no sentido de produzir mudanças nas formas dos professores encararem e lidarem com os conteúdos curriculares, mas também de assumirem-se nas suas dificuldades

de sair dos lugares seguros, familiares e estáveis do já feito. Em ambos os casos os sujeitos parecem ter ampliando suas concepções acerca do “o que e por que” ensinar. Ainda que tal ampliação possa não significar transformações efetivas em suas práticas, ela possibilita mais consciência e deliberação, nas ações pedagógicas, algo que é (ou deveria ser) inerente a ela.

As reflexões curriculares dos professores participantes problematizaram ainda que: não existe professor que domina todos os conteúdos, até porque esses são mutáveis e investigáveis; questionar a fragmentação do conhecimento escolar, que tem áreas científicas de referência pode contribuir, por meio da reflexão epistemológica, com a reorganização de um conhecimento *esfacelado* para uma concepção de conhecimento complexo; que o respeito a outros saberes/conhecimentos se faz necessário no processo de ensino e de aprendizagem; e que quando se prioriza a inclusão de conteúdos que se preocupam com a vivência dos alunos tem que se saber que cidadão quer formar, ou seja, que identidades estamos ajudando a forjar.

As constatações advindas da interpretação das reflexões curriculares dos sujeitos desta pesquisa encontram eco nas afirmações de Maldaner (2000b) sobre a reflexão epistemológica. Este autor diz que esse tipo de reflexão pode proporcionar uma visão mais ampla para o que diz respeito a conhecimento e currículo. É também o que acreditam Cachapuz et al (2005), quando mencionam que não é apenas o enriquecimento do currículo que implica os desvelamento crítico da natureza da ciência. É muito mais. Significa incluir as dimensões procedimentais e axiológicas da atividade científica na educação, ou seja, professores e alunos portam-se como investigadores do conhecimento que estão a estudar. Foi bem isso que emergiu no memorial de Márcia, num extrato citado no começo do primeiro tópico da seção reflexão curricular, ao se questionar *por que não ter dúvidas* com relação ao conhecimento que durante sua história de formação na escola

ou mesmo na universidade foram apresentados como dogmas, verdades absolutas.

Retomando o que diz Maldaner (2000b, p.64-65) sobre a reflexão epistemológica, encontro nos seus argumentos preocupação com a prática profissional, sobretudo, dos professores com a consideração de outras verdades e formas de conhecimentos que não os científicos e com a formação de educadores competentes para o debate sobre “os critérios de seleção dos conhecimentos escolares válidos na formação das novas gerações”. Preocupações semelhantes foram registradas nos memoriais dos sujeitos desta investigação.

Referências

ABREU, ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

ARAGÃO, Rosália M. R. de. Uma interação fundamental de ensino e de aprendizagem: professor, aluno e conhecimento. In: SCHNETZLER, Roseli P.; ARAGÃO, Rosália M. R. de (orgs.) . *Ensino de ciências: fundamentos e abordagens*. Campinas: UNIMEP/CAPES, 2000. p. 82-98.

CACHAPUZ, Antônio et al (org.). *A Necessária renovação do ensino das ciências*. São Paulo: Cortez, 2005.

CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉREZ, Daniel. *Formação de professores de ciências: tendências e inovações*. São Paulo, 6 ed.; Cortez, 2001.

CHASSOT, Attico. *Alfabetização científica: questões e desafios para a educação*. 3 ed. Ijuí, Ed. Unijuí, 2003.

CHAVES, Sílvia Nogueira. *A inserção do debate epistemológico na formação de professores de ciências: caminhos e desafios para a prática docente*. ATAS do V ENPEC-CD ROM, 2005. p.1-8.

CONNELLY, F. M. e CLANDININ, D. J. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa IN: LARROSA, J. (org). *Dejame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona : Editorial Laertes, 1995.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso, e política cultural: Contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice C. L.; MACEDO,

Elizabeth. (org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-149.

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

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

MORTIMER, E. F. *Linguagem e formação de conceitos no ensino de ciências*. Belo Horizonte, E. d. UFMG, 2000.

MOREIRA Flavio B.; SILVA, Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA Flavio A.; SILVA, Tadeu da (orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. 5 .ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 7-37.

MORIN, Edgar. Complexidade e ética da solidariedade. In: CASTRO, Gustavo de (Coord.). *Ensaio de complexidade*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 11-20.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 9. ed. São Paulo, Brasília, DF: UNESCO: Cortez, 2004.

NÓVOA, Antônio. *Formação dos professores e formação docente*. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Os professores e a sua formação*. Ed. Dom Quixote; Lisboa, 1992. p. 15-33.

POPKEWITZ, Thomas S. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SANTOS, Maria Eduarda V. M. dos. *Desafios e pedagógicos para o Século XXI*. Ed. Livros Horizonte, Lisboa, 1999.

SANTOS, W L. P. dos; SCNHETZLER, R. P. *Educação em química compromisso e cidadania*. 4ª .Unijuí. Ed. 2010.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed., Ed. Autêntica, Belo Horizonte, 2002.

WORTMANN. Currículo e ciências — as especificidades pedagógicas do ensino de ciências. IN: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.129-157.

Recebido em maio de 2019.

Aprovado em novembro de 2019

Professores como intelectuais e a construção coletiva de conhecimentos didáticos

*Caroline Pacievitch*¹

*Amanda Gabriela Rocha Oliveira*²

RESUMO

O objeto de estudo deste artigo é a formação continuada de professores de História a partir da produção coletiva de conhecimentos didáticos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid História, com foco no processo de interlocução e produção coletiva desses conhecimentos envolvendo professores experientes e estudantes de licenciatura em formação. A problemática de fundo é como se aprende a ensinar História a partir da concepção de professores como intelectuais transformadores, conforme Henry Giroux. Os resultados auxiliam a demonstrar que o grupo de bolsistas de iniciação à docência e supervisores conseguiu realizar a construção coletiva de conhecimentos didáticos, além de explorar as relações entre perfil profissional e escolhas didáticas realizadas ao longo da pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Pibid. Conhecimentos didáticos. Intelectuais transformadores.

Teacher's as intellectuals and collective production of pedagogical content knowledge

ABSTRACT

The object of this study is history teachers' education departing from the collective production of educational knowledge in the Institutional

¹ Doutora em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-3484-8168>. pacievitch@gmail.com.

² Graduada em História. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-4565-6391>. amandag.rocha@hotmail.com.

Program of Teaching Initiation Scholarships - History (Pibid-História), in which the focus of the survey is the process of interlocution and collective production of these knowledge involving experienced teachers and undergraduate history students in training. The background problematic is how to learn history from the concept of teachers as transformative intellectuals, by Henry Giroux. The results allow to demonstrate that the group of teaching initiation scholars and supervisors teachers were able to make the collective construction of educational knowledge, and explore the relationship between professional profile and educational choices made during the survey period.

KEYWORDS: teacher's education. Pibid. Pedagogical content knowledge. Transformative intellectuals.

Profesores como intelectuales y la construcción colectiva de conocimientos didácticos

RESUMEN

El objeto de estudio de este artículo es la formación continua del profesorado de Historia a partir de la producción colectiva de conocimientos didácticos en el Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid História, centrándose en el proceso de producción colectiva de esos conocimientos entre profesores expertos y futuros profesores en formación inicial. La problemática de la investigación es cómo se aprende a enseñar Historia a partir de la concepción de profesores como intelectuales transformadores, de acuerdo a Henry Giroux. Los resultados demuestran que el grupo de becarios de iniciación a la docencia y sus supervisores lograron construir conocimientos didácticos de forma colectiva, además de explorar las relaciones entre perfil profesional y tomadas de decisiones didácticas realizadas a lo largo de la investigación.

PALABRAS CLAVE: Formación de profesorado. Pibid. Conocimientos didácticos. Intelectuales transformadores

* * *

Introdução

Este artigo é fruto de um projeto de pesquisa concluído em 2017, cujo objeto de estudo foi a formação continuada de professores de História a partir da produção coletiva de conhecimentos didáticos no subprojeto História do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) de uma universidade federal brasileira. A problemática de fundo foi: como se aprende a ensinar História a partir da concepção de professores como intelectuais transformadores (GIROUX, 1997)?

Para possibilitar a exploração desse objeto de estudo, escolhemos como espaço de investigação um grupo de professores (chamados supervisores) e estudantes de graduação (chamados bolsistas de iniciação à docência – bolsistas ID) participantes do subprojeto Pibid História da universidade em questão. Pretendemos descrever, compreender e interpretar o potencial formativo da construção coletiva de conhecimentos didáticos e suas implicações na maneira como os formadores (professores universitários) conduzem o ensino da didática da História. O foco foi o processo de interlocução e produção coletiva de conhecimentos didáticos envolvendo professores experientes (supervisores e coordenadores) e estudantes de licenciatura em formação (bolsistas ID).

Neste artigo, apresentamos os resultados gerais que auxiliam a demonstrar que tipos de conhecimento didático foram construídos no grupo e como essa construção teve a troca coletiva de experiências como fator diferencial. Além disso, exploramos as relações entre perfil profissional e escolhas didáticas realizadas ao longo do período, notando que, apesar das diferenças de idade e de formação, houve certa homogeneidade no que se refere às expectativas e aos referenciais teórico-metodológicos partilhados no coletivo.

A intenção teórico-metodológica da pesquisa foi desafiar a articulação entre a concepção de professor como ser pensante, que toma decisões e que de fato constrói a História ensinada nas escolas, e a necessidade de melhor

entender como se pode operar na formação desses professores. Dentre os muitos caminhos possíveis, a escolha por trabalhar junto com os supervisores e bolsistas guiou a metodologia de investigação proposta, que pretende identificar-se como pesquisa na área de didática da História (BERGMAN, 1989/1990; CARDOSO, 2008; SANTISTEBAN; GONZÁLEZ; PAGÈS, 2010).

A pesquisa foi iniciada em maio de 2014 e concluída em fevereiro de 2017, limitada ao município de Porto Alegre. Cada escola participante do subprojeto História contou, no período, com um ou dois professores coordenadores (membros do Departamento de História e do Departamento de Ensino e Currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul), um professor supervisor (lotado na escola) e outros professores que colaboraram eventualmente e grupos de quatro, seis ou oito alunos do curso de Licenciatura em História.

A primeira etapa do trabalho contou com diálogo entre colegas da área de Ensino de História da universidade, que já desenvolviam atividades com o Pibid, além de levantamento bibliográfico sobre o ensino de História na região. Na segunda, foram realizadas as entrevistas com professores supervisores, estudos teóricos, observação de sequências de aulas com e sem a participação de bolsistas ID e coleta de respostas a um questionário para delimitar o perfil dos bolsistas de iniciação à docência do projeto. Também foram coletados depoimentos de todos os bolsistas ID que tivessem vínculo com o subprojeto. Por fim, foram elaboradas análises globais finais, contando sempre com a leitura dos próprios supervisores e por leitores críticos externos.

A coleta de dados e as análises responderam aos interesses imediatos da pesquisa, isto é, oferecer interpretações sobre a formação continuada de professores de História na construção coletiva de conhecimentos didáticos. Os documentos obrigatórios produzidos foram: questionário de identificação geral dos supervisores e estudantes participantes, que informou dados básicos de sua trajetória de vida e formação; entrevistas gravadas com os

supervisores, obedecendo aos princípios éticos sugeridos em Portelli (1997); observações de aulas/atividades realizadas pelos supervisores e pelos estudantes; questionário fechado de avaliação final do processo, respondido por todos os bolsistas ID e supervisores; diário de campo de umas das pesquisadoras, que também participava do subprojeto como coordenadora de área voluntária.

Esse conjunto de fontes foi analisado a partir de uma perspectiva qualitativa e participante e ofereceu a possibilidade de comparar as distintas intervenções, contribuindo para a reflexão sobre a construção de conhecimentos didáticos por parte dos supervisores. O projeto de pesquisa foi devidamente aprovado pela Comissão da Pesquisa da Faculdade de Educação e registrado na Plataforma Brasil³.

Os documentos gerados ao longo da investigação foram compreendidos como “documentos-monumento” (LE GOFF, 2003), pois seu valor reside no processo de construção coletiva de conhecimentos. O vínculo estreito entre pesquisa e ensino é característico de pesquisa em didática da História e, neste caso, é desejável porque os resultados devem contribuir para a própria prática como formadora. Sendo pesquisa participante, para realizar a crítica das fontes, foi importante a habilidade do “estranhamento” (GINZBURG, 2001), pois se esperava esclarecer aspectos da organização do trabalho pedagógico que pudessem orientar outros formadores em didática da História. Foram valorizados os detalhes, o que não estava óbvio, os desafios, as qualidades.

Perfil dos bolsistas supervisores e de iniciação à docência participantes

³ O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) aprovou o projeto por meio do Parecer Consubstanciado n.742.124, de 17 de julho de 2014. A extensão do Projeto também foi submetida à apreciação e foi aprovada pelo Parecer Consubstanciado n.1.183.739, de 06 de agosto de 2015. O projeto de pesquisa e sua extensão também foram aprovados pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da UFRGS, conforme registro de projeto de pesquisa n.27462 (pareceres de 09 de junho de 2014 e de 23/04/2015).

Aplicamos o mesmo questionário para supervisores e bolsistas de iniciação à docência (ID). As perguntas giravam em torno da trajetória de vida pessoal e profissional, leituras e referências favoritas no mundo acadêmico, das artes e da política, participação em movimentos sociais, políticos, religiosos e culturais e expectativas sobre o Pibid. As respostas foram elaboradas de maneira descritivo-discursiva. Dos vinte e quatro bolsistas de iniciação à docência, vinte e um responderam ao questionário, bem como todos os quatro supervisores. Apresentamos, a seguir, alguns dados básicos sobre os bolsistas ID e sobre os supervisores separadamente, para melhor indicar o perfil. Em seguida, elementos como preferências teóricas e artísticas serão apresentadas em conjunto.

A técnica para a composição dos dados foi a contagem – anotação do conteúdo das respostas, questão por questão. Os números foram inseridos no editor de gráficos do Microsoft Word 2010, com o auxílio do Excel. A quase totalidade do grupo de bolsistas ID encontra-se na casa dos vinte anos, concentrando-se, a maioria (dezessete bolsistas), na faixa entre vinte e um e vinte e sete anos. Um bolsista preferiu não responder. Dezesseis bolsistas ID eram homens, e apenas cinco, mulheres. Tal divisão não corresponde ao que se nota nas turmas do curso de licenciatura em História, e tal fato foi objeto de discussão no grupo. Quase o mesmo número de bolsistas frequentou a escola privada, a escola pública e ambas as escolas.

Em relação à posição política, os bolsistas ID responderam de forma diversificada, porém praticamente todos se orientaram para uma visão de mundo baseada na necessidade de transformação social. Oito bolsistas ID indicaram ausência de religiosidade. Dois bolsistas apresentaram o cultivo de uma espiritualidade independente de religiões canônicas, e apenas dois bolsistas indicaram suas religiões: um deles, porém, não a especificou, citando apenas sua orientação geral (Paganismo), enquanto o outro indicou o Espiritismo. A grande maioria dos bolsistas ID não respondeu sobre filiação a partidos políticos, o que pode indicar tanto um desejo de não expor quanto a falta, efetivamente, de uma filiação. Apenas um bolsista indicou o seu

partido político. Quanto à participação em movimentos sociais, as respostas apresentaram grande variedade, porém cada movimento citado apresenta apenas um participante. Os movimentos mencionados podem ser ligados à ideia de transformação social (feminismo, combate ao racismo, transporte público, acesso à universidade, questão estudantil, etc.). Nove bolsistas indicaram participação em movimentos sociais, doze não responderam.

Quanto aos supervisores, optou-se por apresentar seu perfil conjugando informações oferecidas nas entrevistas e no questionário fechado. Manteve-se a redação escrita pelos próprios professores quando se trataram de formulários escritos. Participaram professores em início, meio e final de carreira. Todos estudaram em escola pública e formaram-se em instituições públicas ou privadas, com nítido interesse pela formação continuada.

O vínculo com movimentos sindicais, políticos, artísticos, religiosos e culturais é um elemento importante para a constituição do ser docente. Assim, no Quadro 1, é possível perceber que há semelhanças na forma como esses professores atuam no espaço público fora da escola, o que os aproxima do perfil do bolsistas ID.

Quadro 1: Filiações

	Ana Gabriel	Edson	Franciele	Larissa
Filiação profissional		Andes e AHILA	Não	Sindicato
Filiação partidária		Não possui vínculo com partidos políticos.	Não	Não milito em partidos.
Posição política	Esquerda	Milito pela transformação das injustas condições sociais presentes hoje, em diferentes regiões.	Esquerda – com algumas contestações	Esquerda
Movimentos sociais	Jornadas de Junho de 2013	No Brasil tenho contato mais direto com o MST e o coletivo Utopia e Luta. No México tenho contato com as comunidades de apoio	Não	Bloco de Lutas – Comissão de Educação

		do EZLN.		
Movimentos religiosos	Não	Não possuo participação em movimentos religiosos.	Grupo Jovens de	Não
Religião	Nenhuma / Ateia	Acredito que desempenha um importante papel para muitas sociedades e indivíduos.	Católica apostólica romana	Agnóstica
Movimentos culturais		Não possuo participação em movimentos culturais ou artísticos.	Não	Vários – participação em eventos – mas como público, não que eu seja protagonista.

Fonte: Projeto 'Formação de professores de História e a construção de conhecimentos didáticos' (2014-2015).

Assim como entre os bolsistas ID, opção política é pela esquerda, sempre com nuances, críticas e especificações. Isso não se reflete necessariamente em vínculo efetivo com partidos políticos específicos e por movimentos que contestem as injustiças sociais, notadamente ligadas à educação. Apenas dois declaram-se filiados a associações sindicais e nenhum opta por atuar em movimentos culturais. A participação em movimentos religiosos e a confissão de fé religiosa mostrou-se importante apenas para uma das docentes. Como visto, um perfil semelhante já se delineia entre os bolsistas ID.

Com relação às referências acadêmicas favoritas, a diversidade de nomes citados foi grande, tanto entre supervisores quanto entre bolsistas ID. Entre os mais citados, chamam a atenção os nomes de autores ligados ao marxismo e à esquerda, tais como Karl Marx, Eric Hobsbawm e E.P. Thompson. As referências acadêmicas identificadas não se restringem ao campo da História e passam por outros referenciais, de Weber a Foucault. As respostas quanto às referências na literatura ficcional, novamente, apresentam grande diversificação, mas com muitos pontos em comum entre supervisores e bolsistas ID. Destacam-se, entre os mais citados, autores que

podem ser conectados com a crítica social, tais como Galeano, Márquez, Machado de Assis, Hemingway, Bukowski e Orwell.

As referências musicais apresentam ecletismo, indo de estilos como reggae até a música clássica. Entre os gêneros musicais e os artistas mais citados, podemos observar a presença tanto da música nacional quanto da internacional, desde música popular até estilos musicais menos conhecidos. Os bolsistas ID e os supervisores responderam de maneira bastante variada sobre seus gostos cinematográficos. Sobre artes, destacam-se as menções à arte ligada ao engajamento político-social, mas é o tipo de manifestação artística menos indicado por todos.

A televisão é vista como meio de entretenimento: seriados, esportes, novelas, desenhos, etc. Chama atenção a menção aos meios de comunicação não vinculados à grande mídia. Alguns bolsistas citaram revistas que tratam de assuntos históricos e a presença tanto das mídias impressas quanto online, assim como grande variedade de usos da internet. O contato com a cultura contemporânea tem sido demonstrado, por diversos autores (ZAMBONI; DIAS; FINOCCHIO, 2014), como relevante para as transformações esperadas no ensino de História, principalmente do ponto de vista dos interesses dos estudantes. Até aqui, o cruzamento dos dados do perfil profissional, político e cultural dos supervisores e dos bolsistas ID demonstra coerência nas respostas, pois cada um apresenta o campo de interesse a partir do qual decidiu apresentar-se para esta investigação. O que se nota é uma apropriação crítica de elementos culturais que se refletem nas práticas de cada um e se mesclam com seus vínculos políticos e ideológicos. O contato com a cultura contemporânea se traduz nas práticas pedagógicas propostas na escola e, também, na concepção de mundo, de escola e de aluno que os professores reconstroem ao longo de sua vida profissional, como demonstraremos na próxima seção.

A análise desse perfil, conectada aos demais documentos que orientam esta investigação, proporciona bases para a compreensão do professor de História como um intelectual dotado de referências culturais

próprias capazes de guiar o trabalho docente na sala de aula. Entretanto, a caracterização desse perfil só faz sentido – no escopo desta investigação – se cotejada com as produções realizadas no trabalho coletivo de supervisores e bolsistas ID.

Planejamento, sala de aula e materiais didáticos

Esta seção é resultado das análises dos relatórios anuais produzidos pelo subprojeto entre 2014 e 2016. Mesmo com uma coorte pequena, há diversidade de rotinas, materiais didáticos, usos de livro didático e recursos digitais nas aulas observadas e nos documentos em análise. Os materiais didáticos e as referências trazidas pelos docentes demonstram coerência com o perfil político, acadêmico e cultural apresentado na seção anterior. Os protocolos das observações de aulas, registrados no diário de campo e autorizados pelos participantes, foram organizados a partir de cinco temas: narrativa, material didático, conteúdo, teoria e interação na docência compartilhada. Esses cinco temas foram criados apenas para auxiliar no trabalho de análise, pois não se desconectam no trabalho de construção de conhecimentos didáticos. Assim, a descrição que segue procura contemplar estes eixos, mas não os aborda separadamente.

A primeira etapa das observações de aulas e atividades com o Pibid ocorreu entre outubro e dezembro de 2014, e a segunda etapa, entre abril de 2015 e julho de 2016. A previsão era coletar os depoimentos finais em julho de 2015, mas optou-se por fazer esta coleta ao final do primeiro semestre de 2016, a fim de estender a experiência com os professores.

O primeiro movimento que se destacou nas observações foi o seguinte: durante os meses de outubro a dezembro de 2014, foi necessário alternar observações de aulas ministradas exclusivamente pelo supervisor e voltar para a escola em outro dia para observar atividades desenvolvidas pelos bolsistas ID. Embora, nas entrevistas, todos os supervisores afirmassem

trabalhar sempre em equipe, não foi possível notar relações diretas entre o planejamento cotidiano de cada professor e de seus bolsistas ID, principalmente no que se refere ao impacto da presença dos bolsistas ID perante a aprendizagem dos estudantes nas escolas. Por outro lado, as observações de 2015 mostraram outro cenário: mais entrosados, procuraram conectar as atividades cotidianas do supervisor com as intervenções dos bolsistas ID. Mesmo resguardadas as especificidades de cada tipo de aula (utilizando mais ou menos recursos, com maior ou menor participação dos supervisores), há relação direta entre as aulas ministradas pelos supervisores, as aulas ministradas pelos bolsistas ID e as rotinas dos estudantes de Ensino Fundamental ou Médio das turmas que participam do Pibid História.

Os quadros 2 e 3 sintetizam as principais características das aulas observadas em 2014 e em 2015, respectivamente.

Quadro 2: Sequências de aulas observadas em 2014

	Ana Gabriel	Edson Antoni	Franciele	Larissa
Tema	Guerra Fria	Guerra Fria	Vinda da Família Real ao Brasil	Ciclo do ouro no Brasil
Tipo de aula	Expositiva dialogada, com atividade de consulta feita pelos alunos.	Expositiva dialogada com diapositivos, seguida de trabalho em equipe – produção de jornal.	Expositiva dialogada com diapositivos e lousa	Expositiva dialogada com lousa e livro didático. Perguntas e respostas por escrito.
Enquanto isso, os bolsistas ID	Observam as aulas. Promovem oficinas de grafite e saídas a campo em museus.	Observam as aulas. Auxiliam nas atividades realizadas pelo professor. Promovem oficinas e saídas a campo.	Observam as aulas. Desenvolvem projeto paralelo com produção de diário e zines. Ministram aulas em turmas de outros docentes.	Observam as aulas. Realizam oficinas no contraturno, com turmas diversas.

Temas	Identidade e memória escolar	Povos indígenas brasileiros, com turmas de anos iniciais.	Copa do Mundo 2014, fontes históricas, mapas históricos.	Holocausto, história da música e do racismo no Brasil e nos Estados Unidos. Ditadura Militar no Brasil e Direitos Humanos.
-------	------------------------------	---	--	--

Fonte: Projeto 'Formação de professores de História e a construção de conhecimentos didáticos' (2014-2015).

Quadro 3: Sequências de aulas observadas em 2015

	Ana Gabriel	Edson Antoni	Franciele	Larissa
Tema	Nazismo, Segunda Guerra Mundial e Estados Absolutistas	Movimentos sociais na América Latina	Início da conquista europeia no Brasil	Primeira Guerra Mundial
Tipo de aula	Jogo de perguntas e respostas. Debate em roda sobre o filme "A queda".	Expositiva e dialogada com textos impressos, lousa e imagens em diapositivos.	Expositiva dialogada com diapositivos, lousa e livro didático.	Expositiva dialogada com lousa e livro didático. Perguntas e respostas por escrito.
Enquanto isso, os bolsistas ID	Sugerem e desenvolvem o jogo, com perguntas e respostas. Observam, planejam e realizam outras aulas e oficinas.	Participaram ativamente da elaboração e concretização da nova disciplina proposta por um grupo de docentes na escola.	Planejam aulas sobre o mesmo tema ensinado por Franciele, mas com outras abordagens temporais e metodológicas.	Planejam aulas sobre o mesmo tema ensinado por Larissa, mas com outras abordagens metodológicas.
Tema	Mesmos temas desenvolvidos pela professora. Temas de escolha dos bolsistas ID em oficinas e outras	Temas desenvolvidos na disciplina e planejados em conjunto.	Mesmos temas desenvolvidos pela professora. Temas de escolha dos bolsistas ID em oficinas e	Mesmos temas desenvolvidos pela professora. Temas de escolha dos bolsistas ID em oficinas e outras atividades.

	atividades ⁴ .		outras atividades.	
--	---------------------------	--	-----------------------	--

Fonte: Projeto 'Formação de professores de História e a construção de conhecimentos didáticos' (2014-2015).

As descrições construídas sobre as sequências de aulas observadas não serão expostas em detalhe neste artigo, mas são consideradas na interlocução com a análise dos materiais didáticos, exposta a seguir. É preciso ressaltar, mesmo assim, que não podem ser tomadas como exemplares ou generalizáveis do trabalho destes docentes, pois são sequências curtas dentro da totalidade de aulas que realizam ao longo do ano letivo. Tampouco se pretende avaliar ou julgar o desempenho docente. Trata-se de informações cruzadas com as entrevistas, com os questionários e com os demais documentos, para que se possa compreender melhor como o trabalho coletivo pode auxiliar na produção de conhecimentos didáticos por parte de docentes experientes.

A primeira constatação da pesquisa foi que o intervalo entre as observações de 2014 e 2015 demonstrou uma conexão maior entre as atividades realizadas individualmente pelos Supervisores e, depois, aquelas que foram realizadas junto com os bolsistas ID. As formas de trabalhar junto com os bolsistas foram diferentes em cada caso, mas foi possível notar que cada supervisor construiu – mesmo que provisoriamente – uma forma de se conectar com o trabalho dos bolsistas ID a partir da comunhão de seus interesses.

A busca de perceber a indissociabilidade entre teoria e prática e a produção do conhecimento na aula de História através da observação de aulas dos professores-supervisores do subprojeto História do Pibid e de aulas dos próprios bolsistas de História do Pibid proporcionou o questionamento da possibilidade de produção coletiva do conhecimento dentro do Pibid-História. Assim, outro objeto de análise foram materiais

4 Ao longo de 2015, professores e servidores das redes públicas municipal, federal e estadual realizaram greves. Em diversas escolas, este foi um tema debatido entre supervisores, bolsistas ID e estudantes, mesmo que não estivessem coordenados com o currículo e/ou os planejamentos estabelecidos.

didáticos (livros, jogos, atividades, etc.) utilizado e/ou produzido pelo professor supervisor e/ou pelo bolsista ID. O objetivo da análise dos materiais didáticos foi perceber e teorizar sobre a indissociabilidade da reflexão e dos referenciais teóricos do docente de sua prática e didática dentro da sala de aula e como se poderia denominar e reconhecer esse fenômeno constante da produção intelectual dentro da profissão docente.

Optou-se por estudar os planejamentos materiais didáticos produzidos pelo Pibid História nos anos de 2014 a 2015 e que constam nos Relatórios de Atividades do subprojeto História enviados à Comissão de Acompanhamento do Pibid (CAP), que tem a função de, após análise, encaminhar os relatórios para a Capes. A partir de contagem simples, constatou-se que foram trinta planejamentos e quarenta materiais didáticos produzidos entre 2014 e 2015. Dentre os materiais didáticos, doze são diapositivos, sete são textos didáticos, outros sete são seleções de imagens e/ou documentos, quatro são exercícios, dois são fotos de oficinas e atividades realizadas, dois são questionários de diagnóstico aplicados aos alunos e, além disso, ainda há um mapa conceitual, um jogo de palavras cruzadas, um texto retirado da internet, uma foto dos materiais de uma das oficinas, um roteiro de estudos e um vídeo.

Há variedade de tipos de materiais didáticos, embora predominem os diapositivos, os textos didáticos e as seleções de imagens. É possível que outros tipos de materiais didáticos tenham sido veiculados nas aulas produzidas pelos bolsistas ID e pelos supervisores, mas que, por razões que escapam a esta pesquisa, não foram incluídos no relatório. Entretanto, mesmo parciais e incompletas, a construção de um panorama sobre os materiais didáticos a que se teve acesso permitirá acessar algumas características relevantes do encontro entre os bolsistas ID e os supervisores, na produção de atividades escolares para os estudantes⁵.

5 Importante salientar que nem todo material didático tem um planejamento correspondente, pelo menos não foi possível localizar no relatório. É possível que os planejamentos estivessem nos cadernos pessoais de cada docente supervisor e não tenham sido incluídos no relatório oficial.

Quadro 4: Temas abordados nos planejamentos e materiais didáticos.

Tema	Quantidade
História do Brasil/Indígena/Afro-brasileira/ Africana	14
História da América/ Indígena	10
História da Europa/Contemporânea	07
Outras (Política, Gênero e Comunicação)	07
História do Brasil no Século XIX	05
Ditaduras na América Latina	04
Olimpíadas Nacionais de História do Brasil	04
História Social / História Social do Futebol	04
Guerra Fria	03
História do Brasil no Século XX	03
História Regional	02
Segunda Guerra Mundial	02
História da Ásia	01

Fonte: Projeto 'Formação de professores de História e a construção de conhecimentos didáticos' (2014-2015).

Em relação aos planejamentos, não há um modelo de organização único (tabela, texto, roteiro, cronograma, etc.), inclusive dentro da mesma equipe de trabalho (bolsistas supervisores e bolsistas ID da mesma escola). Ainda assim, é perceptível a reflexão teórico-metodológica nos planejamentos, principalmente em relação a questões sensíveis (como relações étnico-raciais e escravidão) e o conceito de história e de fontes históricas. Nota-se uma tendência de romper com o senso comum, como expressas nos seguintes trechos dos planejamentos.

Quadro 5: Reflexões teórico-metodológicas nos planejamentos

Reflexões teórico-metodológicas	Exemplo
Presença da História como	“O objetivo principal é aprofundar os ensinamentos”

<p>representação e do ensino de História como algo para derrubar o senso comum. Utilização do cinema e das imagens como recurso, e visão do recurso como uma forma de ilustrar.</p>	<p>de Segunda Guerra Mundial, utilizando o cinema como recurso. Os filmes serão o ponto de partida para discussões, debates e exposições sobre variados aspectos ou temas contemplados pelo filme em questão, ou de interesse dos alunos. Também possuem a função de ‘ilustrar’ o conhecimento histórico, ou em alguns casos, refutar o senso comum que pode estar presente no imaginário do aluno. Nesse sentido, um dos objetivos é colocar o estudante diante da narrativa fílmica, que fala sobre história e constrói representações sobre o passado.”</p>
<p>Objetivo de romper com o senso comum ao trabalhar com um tema sensível e diversidade de recursos e fontes apresentadas.</p>	<p>“Considerando a inevitabilidade de opiniões relacionadas ao conflito conhecido como Guerra dos Farrapos, além de suas consequências para a conformação de uma suposta identidade gaúcha, não só na vida escolar, mas em diversas esferas sociais, a atividade se propõe a tratar de aspectos do conflito e dos usos feitos desse episódio para enobrecer e conformar uma identidade gaúcha. Não temos um recorte temporal definido, mas a ideia é apresentar como o conflito e seu desfecho aparecem como discurso de legitimação e enobrecimento do gaúcho.”</p>
<p>Conexão com a geografia próxima à escola para trabalhar um tema sensível.</p>	<p>“A escola encontra-se em uma região limítrofe entre bairros [...]. Esta região passou por diversas mudanças ao longo do tempo, entre elas um longo e gradual processo de remoção da população pobre e predominantemente negra para bairros distantes da cidade. Apesar de tudo isso, ainda persistem locais onde os</p>

	<p>antigos moradores e/ou seus descendentes permanecem vivendo, como o Quilombo [...]. A região é conhecida por ser o berço do carnaval na cidade, local de prática do futebol [...], de resistência dos moradores contra a especulação imobiliária e prática das religiões de matriz africana.”</p>
<p>Intenção de ensinar como se pensa historicamente, através de questionamentos e do uso de fontes diversas para trabalhar com um tema sensível.</p>	<p>“[...] como sabemos o que ocorreu no passado? Onde buscamos informações sobre ele? Retiramos estas informações da imaginação? Listar no quadro documentos possíveis de adquirir informações [...]. Falar um pouco sobre o trabalho do historiador e sua relação com os documentos para a escrita da História. É possível questionar sobre que tipo de documentos podemos encontrar informações sobre escravizados, e introduzir os nomes e funções de cada documento presente no jogo.”</p>

Fonte: Projeto ‘Formação de professores de História e a construção de conhecimentos didáticos’ (2014-2015).

O apelo a temas sensíveis pode ser teorizado como ensino através de questões socialmente vivas. Yannick Mével e Nicole Tutiaux-Guillon (2013) entendem que abrir as salas de aula a temas controversos é parte de um ensino que se preocupa com a formação para a cidadania e para o pensamento crítico. A riqueza dos materiais didáticos e as interrogações propostas nos planejamentos parecem indicar o desejo de compor domínio da historiografia e construção de estratégias didático-pedagógicas adequadas para romper com ideias preconcebidas por parte dos estudantes.

Percebe-se, também, que a maioria dos planejamentos se debruça sobre temas não tradicionais, isto é, conteúdos que não aparecem desenvolvidos nos livros didáticos e, quando aparecem, não é de uma forma aprofundada e constante (BRASIL, 2015). Apesar de estarem previstos no currículo do

estado, nem sempre são trabalhados em aula, possivelmente porque demandariam uma maior dedicação de tempo do professor para realizar seu planejamento e execução e porque, com o Pibid, se torna um processo muito mais dinâmico e possível através do trabalho coletivo. Um exemplo disso é que, dos trinta planejamentos que abordam treze temáticas diferentes, seis são sobre História do Brasil/Indígena/Afro-brasileira/Africana e, somando com os planejamentos de outra temática muito próxima a esta, que é História da América/Indígena, equivalem a 1/3 do total de planejamentos. Tais dados podem demonstrar compromisso com a aplicação do Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que diz respeito ao ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, além do perfil político-ideológico e teórico-metodológico dos participantes, como visto na seção anterior.

Os diapositivos podem ser divididos de duas formas: de apresentação/explicação, relacionados à exposição de alguma atividade, e de problematização, no qual são desenvolvidos conceitos, eventos, imagens, questionamentos, etc. Nos do primeiro tipo, encontramos diapositivos como material de apoio (sobre a Olimpíada Nacional de História do Brasil, sobre linguagem e estruturados diferentes materiais informativos, sobre fontes históricas), que serviriam para orientar ou ajudar os alunos e alunas com uma atividade seguinte a ser desenvolvida. Nos materiais de segundo tipo há maior variedade de conceitos, eventos narrados e, principalmente, problematizações propostas nos materiais, sobre temas como imperialismo britânico, mapas históricos, machismo, feminismo, revolução e a independência do Haiti, Guerra Fria e Revolução Cubana, disputas ideológicas e a ascensão do Estado Novo.

Os textos didáticos seguem uma linha bastante parecida com a dos diapositivos. Alguns estão mais focados em transmitir ou fixar informações; outros são mais problematizadores. Os textos do primeiro tipo são normalmente associados a temáticas mais tradicionais, como a Revolução Francesa. São textos retirados de livros, artigos, páginas da internet ou

outras fontes externas. As seleções de imagens e fontes históricas seguem o perfil de problematização e desconstrução de imagens e ideias tradicionais sobre as temáticas trabalhadas, por exemplo, em relação às imagens que reduzem o continente africano e o continente asiático a diversos estereótipos, fontes que permitam conhecer processos históricos importantes e normalmente colocados como secundários como a Declaração de Independência do Haiti.

É perceptível, nos planejamentos e, conseqüentemente, nos materiais, um alinhamento com a historiografia mais recente sobre os temas trabalhados, principalmente temas não tradicionais e sensíveis. Por exemplo, quando trabalhada a questão da escravidão no Brasil, a preocupação em promover uma identidade positiva e humanizada dos escravizados é algo constante, como exposto nesse planejamento:

A atividade busca aproximar-se da historiografia contemporânea sobre questões da escravidão no Brasil do século XIX, ao desmistificar o sujeito escravizado apenas como mão de obra sem vida além do trabalho. Através dos conceitos “trabalho”, “família” e “moradia” busca-se encontrar uma aproximação com as relações sociais da época, onde, apesar dos negros estarem sujeitos como mão de obra escravizada, as relações não se limitavam a essa categoria. Planejamos a aula a partir desta aproximação com as diversas formas de convívio e resistência negra que permearam o país durante o recorte temporal estabelecido. [...].

Fonte: Projeto ‘Formação de professores de História e a construção de conhecimentos didáticos’ (2014-2015).

É difícil, entretanto, afirmar que há uma abordagem teórico-metodológica constante e uniforme, tanto no campo da historiografia quanto no do ensino de História, nos planejamentos e materiais didáticos. Em alguns deles, nota-se a intenção de um protagonismo dos estudantes,

enquanto outros são visivelmente focados na ação dos bolsistas ID em sala de aula.

É perceptível uma abordagem multicultural em diversos planejamentos, conforme argumentado por Guimarães e Silva (2007, p.55). Tal perspectiva é bastante presente nos planejamentos e materiais didáticos que trabalham com as temáticas de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, mas conteúdos tradicionais, como a conquista da América, também são trabalhados de uma forma não-tradicional, como se nota na redação do objetivo de um plano de aula sobre a conquista da América:

refletir sobre as diferentes formas de se pensar a diversidade de sociedades e culturas humanas; pensar a necessidade de se adotar um olhar antropológico no estudo da história de sociedades aparentemente muito diferentes da sociedade urbanocêntrica/urbanocentrada; discutir os conceitos de etnocentrismo e de civilização, além da ideia de abundância ou escassez de organizações sociais consideradas primitivas [...] considerando pré-julgamentos que enfatizam ausências em populações não-europeias. [...]

Fonte: Projeto 'Formação de professores de História e a construção de conhecimentos didáticos' (2014-2015).

Nesse planejamento, nota-se a questão da interdisciplinaridade, que se sustenta também em planejamentos sobre o Maio de 1968 francês (que fizeram parte de oficina interdisciplinar) e em trechos de livros como *Facundo*, de Sarmiento, usados para trabalhar a história argentina. Guimarães e Silva expõem que uma proposta curricular multicultural, crítica e transformadora depende, "entre outros fatores, de políticas de formação e profissionalização docente" (2007, p. 64). Aí é que se encontra o diferencial e o norteador dos planejamentos e materiais analisados, além da reflexão sobre sua contribuição para a formação inicial e continuada dos

professores de História, que, em diálogo e construção coletiva e constante de conhecimento dentro e fora de sala de aula são capazes de realizar uma proposta curricular crítica e transformadora.

Considerações Finais

Os argumentos de Giroux (1997) são pertinentes para questionar a velha questão da relação entre prática e teoria na formação docente. É para evitar seguir na mesma pergunta que procuramos por indícios de construção coletiva de conhecimentos didáticos nessa pesquisa. Foi possível constatar que, além da diversidade de abordagens, a escolha dos temas demonstra o acolhimento de uma historiografia engajada e de um ensino comprometido com a inclusão, os direitos humanos e a educação antirracista, com práticas de ensino que não teriam se concretizado não fosse a adoção da produção coletiva de conhecimentos didáticos:

O papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas, mas que, em vez disso, envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre, então a categoria de intelectual torna-se uma maneira de unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem e sociedade democráticas. (GIROUX, 1997, p. 162)

Em um momento em que se percebe a fragilidade da democracia e as constantes ameaças à educação de modo geral e, principalmente, à educação pública no Brasil, defendemos o uso do conceito de intelectual para designar aqueles que exercem a profissão docente para radicalizar a afirmação de que toda decisão pedagógica é também uma decisão política. Ao que tudo indica, as construções coletivas realizadas no Pibid-História 2014-2016 proporcionaram uma experiência de formação docente que permitiu (dentro

de limites que não puderam ser mapeados pelas fontes documentais utilizadas) a formação dos bolsistas supervisores e ID como intelectuais transformadores.

Fica evidente, na conjugação entre as narrativas dos supervisores e as observações de aulas, que houve a tentativa de construir conhecimentos que atendessem às necessidades dos estudantes, que contassem com métodos inovadores de ensino e que respeitassem as matrizes historiográficas das quais, em essência, compartilham, apesar das diferenças entre períodos e instituições de formação. Pode-se arriscar que os conhecimentos produzidos por bolsistas supervisores e ID, junto com os coordenadores de área, configuram-se como histórico-didáticos, tal como delineamos em outra ocasião (PACIEVITCH, 2017).

Construir conhecimentos histórico-didáticos significou, para esse grupo, projetar, vivenciar e avaliar o ensinar e o aprender História, na confluência de distintas experiências com os estudantes da educação básica. As compreensões expressas pelo grupo vão ao encontro das seguintes ideias, que consideramos potentes para as reflexões da didática da História: ensinar e aprender História é mostrar possibilidades, transmitir conhecimentos e valorizar o estudante, aprender sobre si ao mesmo tempo que se ensina com os jovens. Em articulação com a compreensão de didática, trata-se de transformar o conhecimento de forma que atinja os estudantes, jogando com linguagens distintas e compreensíveis, que mostrem caminhos para os estudantes e que os ajudem a lidar com os valores e com as consequências de questões candentes para a formação cidadã.

Referências

BERGMAN, Klaus. A história na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.9, n.19, p. 29-42, set. 1989/fev. 1990.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de didática da história. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.28, n.55, p.153-170, 2008.

GINZBURG, Carlo. *Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

MÉVEL, Yannick; TUTIAUX-GUILLON, Nicole. *Didactique et Enseignement de l'Historie-géographie au Collège et au Lycée*. Paris: Publibook, 2013.

PACIEVITCH, Caroline. Conhecimento didático e formação de professores de História: contribuições para a teoria e a prática. *Diálogo Andino*. Arica, n.53, p. 117-126, jun. 2017. Disponível em: <<https://scielo.conicyt.cl/pdf/rda/n53/0719-2681-rda-53-00117.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2019.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho, algumas reflexões sobre ética na história oral. *Projeto História*, São Paulo, n.15, abr. 1997.

SANTISTEBAN, Antoni; GONZÁLEZ, Neus; PAGÈS, Joan. Una investigación sobre la formación Del pensamiento histórico. In: ÁVILA, R.M.; RIVERO, M.P. & DOMÍNGUEZ, P.L. *Metodología de investigación en ciencias sociales*. Zaragoza: Institución “Fernando el Católico”, 2010, p.115-128.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

ZAMBONI, Ernesta; DIAS, Maria de Fátima; FINOCCHIO, Silvia. *Peabiru: um caminho, muitas trilhas*. Ensino de história e cultura contemporânea. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2014.

Recebido em setembro de 2018.

Aprovado em julho de 2019.

Professores de ensino médio: condições de trabalho e características formativas de uma categoria profissional silenciada

*Silvana Soares de Araujo Mesquita*¹

RESUMO

Este trabalho investiga o professor de ensino médio, procurando identificar as especificidades dessa categoria profissional quanto à formação e às condições de trabalho. Resulta de pesquisa qualitativa, desenvolvida em uma escola pública da rede estadual, na periferia do Rio de Janeiro. Foram aplicados questionários a 69 professores e realizadas entrevistas, além de observações do campo. Dialoga com pesquisas nacionais e internacionais sobre o ensino médio e a formação (Oliveira, Costa, Kuenzer, Gatti, Dubet, Nóvoa e Formosinho). O texto se estrutura em três partes: Condições de trabalho_um quadro de intensificação; Relações de gênero e tempo de serviço_a “tensão” entre grupos heterogêneos; Formação dos professores_múltiplas influências e representações. Conclui-se que as condições de trabalho e a formação desses professores precisam ser repensadas, para superar a própria lógica organizacional e temporal do ensino médio e do estatuto profissional previsto, visando o desenvolvimento da profissional desta categoria docente.

PALAVRAS CHAVES: Formação Docente. Ensino Médio. Condições de trabalho

High school teachers: working conditions and characteristics formation of a professional category silenced

ABSTRACT

This paper investigates the high school teacher, trying to identify the specificities of this professional category regarding the training and working

¹ Doutora em Educação, Rio de Janeiro, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-0352-2202>. silvanamesquita@puc-rio.br.

conditions. It results from qualitative research, developed in a public school of the state network, on the outskirts of Rio de Janeiro. Questionnaires were applied to 69 teachers and interviews were conducted, as well as field observations. Dialogue with national and international research on high school and training (Oliveira, Costa, Kuenzer, Gatti, Dubet, Nóvoa and Formosinho). The text is structured in three parts: Working Conditions_a framework of intensification; Gender relations and length of service_ the “tension” between heterogeneous groups; Teacher education_ multiple influences and representations. It is concluded that the working conditions and training of these teachers need to be rethought, to overcome the own organizational and temporal logic of high school and the expected professional status, aiming at the professional development of this teaching category.

KEYWORDS: Teacher training. High School Teacher. Work conditions

Profesor de la escuela: condiciones de trabajo y características de la formación una categoría profesional silenciada

RESUMEN

Este artículo investiga al profesor de secundaria, tratando de identificar las especificidades de esta categoría profesional en términos de capacitación y condiciones de trabajo. Es el resultado de una investigación cualitativa, desarrollada en una escuela pública de la red estatal, en las afueras de Río de Janeiro. Se aplicaron cuestionarios a 69 maestros y se realizaron entrevistas, así como observaciones de campo. Diálogo con investigaciones nacionales e internacionales sobre la escuela secundaria y la formación (Oliveira, Costa, Kuenzer, Gatti, Dubet, Nóvoa y Formosinho). El texto está estructurado en tres partes: Condiciones de trabajo: un marco de intensificación; Relaciones de género y duración del servicio: la "tensión" entre grupos heterogéneos; Formación docente_ múltiples influencias y representaciones. Se concluye que es necesario repensar las condiciones de trabajo y la capacitación de estos docentes para superar la lógica organizativa y temporal propia de la escuela secundaria y el estatus profesional esperado, con el objetivo de desarrollar profesionalmente esta categoría de enseñanza.

PALABRAS CLAVE: Profesor de secundaria; Entrenamiento; Condiciones de trabajo

* * *

Introdução

Este artigo apresenta resultados de pesquisa na qual o objeto de investigação são os professores de ensino médio. O objetivo principal é identificar as especificidades desta categoria profissional quanto a sua formação e as condições de trabalho. Hoje, reconhece-se que a universalização do ensino superior e a necessidade de expansão dos níveis de escolarização da população, trouxeram ascensão ao ensino médio tanto no cenário nacional quanto internacional. Esse cenário de ampliação de acesso a escola secundária consolidou uma escola com grande heterogeneidade discente e contextual, além de uma necessidade crescente de recrutamento de novos professores especialistas², marcados também pela heterogeneidade sociocultural e formativa. Em relação aos professores, essa escola de massa de ensino médio público passou a demandar por profissionais cada vez mais especializados e atualizados, a fim de que pudessem dar conta da profundidade dos conteúdos elencados pelas reorientações curriculares e atender as demandas de acesso à universidade, mas também lidar com a diversidade cultural dos jovens que chegam nessa escola com diferentes expectativas em relação ao trabalho e ao próprio projeto de vida.

No entanto, como afirmam Pinto et al (2011), a escola de ensino médio no Brasil expandiu-se a partir de uma massificação barata da rede pública, à custa do rebaixamento no financiamento por aluno, da redução da carga horária e da precária remuneração para os professores especialistas. Na verdade, o que se constata é a carência de docentes para diversas disciplinas associada a pouca atratividade para carreira marcada pela desvalorização da profissão. Além disto, os cursos de licenciatura parecem não dar conta de uma formação docente que atenda as novas demandas do ensino médio (GATTI e NUNES, 2009; KUENZER, 2011). Por outro lado, a questão da falta da identidade do ensino médio dificulta a orientação de políticas para formação deste novo profissional.

Diante desse cenário, este artigo procura refletir sobre as especificidades condições de trabalho e da formação dos professores de ensino médio, enquanto

² Professores especialistas Professor especialista possui formação em uma área disciplinar que leciona para o ensino fundamental anos finais e ensino médio. (GATTI, 2010)

profissional responsável em formar jovens heterogêneos para um mundo plural e complexo. Os dados e as análises que serão apresentados são resultados de pesquisa qualitativa, desenvolvida em uma escola pública da rede estadual, exclusivamente de ensino médio, localizada em um município da periferia do Rio de Janeiro. Na escola, aplicou-se um questionário com 140 itens a 69 professores do ensino médio que lecionavam na unidade investigada, realizou-se entrevistas com cinco membros da equipe gestora e quatro professores, além de observações do cotidiano escolar, registradas em diário de campo. O objetivo era cruzar as informações entre o dito, o visto e o escrito.

É preciso salientar que a revisão de literatura, nos últimos dez anos, identificou o que pode-se chamar de silenciamento dos estudos que identificam o professor de ensino médio como uma categoria profissional. A maioria das pesquisas opta por investigar um grupo específico de professores de ensino médio a partir de suas áreas disciplinares de atuação, como os de física, química, biologia, letramento, sociologia, filosofia e educação física, com ênfase nas análises epistemológicas de cada campo ou das didáticas específicas do “ensino de”. Constata-se também que cresceram os estudos relacionados à juventude nas pesquisas com/sobre os professores de ensino médio, porém nesses casos o protagonismo é dos alunos e sua relação com os docentes e a escola. Outras pesquisas que adotam os professores de ensino médio como sujeitos, visam, na verdade, analisar o impacto de políticas recentes direcionadas para este segmento de, como o Ensino Médio Integrado, a Reforma do ensino médio, a Base Nacional curricular, Todas relevantes para compreensão do campo, porém poucas são as pesquisas envolvendo os professores de ensino médio como uma categoria profissional, capaz de reconhecê-la por suas especificidades e própria. Por outro lado, esse conjunto de abordagens encontradas nos estudos sobre ensino médio evidenciam que o exercício da docência nesse segmento de ensino é um trabalho complexo, realizado sobre um sistema organizacional com características próprias, lógicas diversas, além de projetos e finalidades muitas vezes distintos.

Porém, foi possível identificar alguns interlocutores teóricos a partir de um grupo de pesquisadores nacionais e internacionais que adotam o ensino

médio como campo de investigação e/ou a docência, contribuindo para as análises sobre as especificidades da formação e do trabalho dos professores que atuam nesse segmento. Para efeito desse texto, os principais referenciais são Oliveira e Costa (2011), Kuenzer (2011), (Gatti et al, 2009, 2010, 2019), Dubet (2002), Formosinho (2009) e Nóvoa (1991).

Para apresentação dos principais resultados desta investigação, o texto se estrutura em três partes: Condições de trabalho - um quadro de intensificação; Relações de gênero e tempo de serviço - a “tensão” entre grupos heterogêneos; Formação dos professores - múltiplas influências e representações. Os professores da escola Einstein (nome fictício da escola investigada) são apresentados a partir da combinação dos dados construídos com os instrumentos já citados: questionários, entrevistas e diários de campo. A busca por interpretações é o desafio deste texto, a fim de superar a simples descrição linear dos dados.

No Brasil, de acordo com o MEC, em 2017, já se contabiliza cerca de 509.814 professores atuando no ensino médio, o que corresponde a cerca de 23% do total de professores da educação básica (Quadro 1).

O comparativo entre os dados do Censo dos últimos 15 anos sobre professores de ensino médio, evidencia que essa categoria profissional em âmbito nacional, apresentou um processo de expansão no início do milênio, mas que essa se estabilizou nos últimos 5 anos. A expansão inicial pode ser atribuída, ao aumento das matrículas nesse segmento, aos programas de incentivo à docência e ampliação de acesso ao ensino superior (PIBID, PRO-Licenciatura, PARFOR, PROUNI) implantados nos últimos anos e ao acréscimo de algumas disciplinas³ à grade curricular deste segmento, que levou à necessidade de expandir o número de docentes.

QUADRO 1 – Variação no número de professores do ensino médio, 2001-2017

2001	2004	2013	2017
259.380	461.542	509.403	509.814

Fonte: MEC/Inep

³ A Lei nº 11.684/08 altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

Porém, quanto ao número de matrículas no ensino médio, é importante destacar que após franca expansão entre os anos de 1991- 2003, estas apresentaram uma fase de estabilização a partir de 2004, seguida por forte queda nos últimos 3 anos (Quadro 2). Mesmo com a determinação de ampliação da faixa de obrigatoriedade e gratuidade do ensino para de 4 aos 17 anos (BRASIL, 2009), na qual se esperava uma expansão no número de matrículas no ensino médio e uma demanda por mais professores, essa perspectiva não se efetivou. As análises do INEP (BRASIL, 2017c) apontam que a tendência de queda observada nos últimos anos das matrículas do ensino médio se deve tanto a uma redução da entrada proveniente do ensino fundamental (a matrícula do 9º ano teve queda de 14,2% de 2013 a 2017) quanto pela melhoria no fluxo no ensino médio (a taxa de aprovação do ensino médio subiu 2,8 de 2013 a 2017).

QUADRO 2: Variações do total de Matrículas no Ensino Médio. Brasil-1991 a 2014.

1991	1997	2000	2004	2013	2017
3.772.698	6.405.057	8.192.948	9.169.357	8.314.048	7.930.384

De qualquer forma, Costa e Oliveira (2011) e Costa (2013), constatam que a rápida expansão nos últimos 20 anos no número de professores para este segmento consolidou o desenvolvimento de uma categoria profissional fragmentada, heterogênea e diversificada. A fragmentação e isolamento do trabalho se caracterizam por lecionarem em diversas turmas, com carga horária semanal pequena em cada uma, mas com multiplicidade de tempos em diferentes escolas. Além disso, possuem salários abaixo da média de outros profissionais com mesmo nível de formação.

No que tange a formação, em 2017, a categoria de professores de ensino médio é a que apresenta os maiores índices de formação em nível superior, na qual 95% têm nível superior completo (7% sem licenciatura). Porém, desses, apenas 63% dos professores tem formação compatível com a disciplina que lecionam. O que se constata são professores lecionando disciplinas diferentes

de suas habilitações, principalmente nas disciplinas com maior déficit de professores.

De acordo com o Indicador de Adequação da Formação Docente⁴ para a etapa de ensino em questão, o pior resultado é observado para a disciplina de Sociologia, nas quais apenas 27,1% dessas aulas são ministradas por professores com essa formação. As disciplinas como Física, Química, Filosofia e Literatura Estrangeira também possuem índices de adequação de formação docente em torno de 50%. Os melhores resultados do indicador de formação são observados para as disciplinas Biologia, Língua Portuguesa, Educação Física, Matemática e Geografia, com percentuais acima de 70%.

Parte desse quadro de improvisação nas estruturas das escolas de ensino médio parece se relacionar a baixa atratividade da carreira docente, principalmente, em algumas áreas disciplinares, provocando um cenário de escassez de professores especialistas, já apontado por Ibanez, et AL. desde 2007. Constata-se que o governo vem buscando ampliar o acesso aos cursos de formação inicial e incentivando também o acúmulo de uma segunda licenciatura junto aos professores já atuantes. Porém, a desatualização da maioria dos cursos de licenciatura vem sendo apontado por Gatti e Nunes. (2009) como uma dificuldade na formação inicial e no preparo dos docentes para lidar com as demandas atuais dos jovens e da própria sociedade contemporânea. Como afirma Kuenzer (2011), não basta aumentar o incentivo a formação inicial é preciso maior estruturação da carreira docente, políticas salariais, dignidade e condições adequadas de trabalho.

É preciso reconhecer que a expansão dos cursos de formação de professores se deu de forma fragmentada e pouco orgânica em relação ao perfil docente. Em todo o País, a expansão das matrículas nas licenciaturas acontece, sobretudo, por meio da rede privada, com significativo número na modalidade a distância_EaD⁵ (GATTI, al , 2019). Para as autoras, essa rápida expansão das licenciaturas EaD se deu pela "improvisação de seus projetos pedagógicos, na maior parte das instituições, a precarização da infraestrutura de apoio e o

⁴ O Indicador de Adequação da Formação Docente sintetiza a relação entre a formação inicial dos docentes de uma escola e as disciplinas que eles lecionam, considerando o ordenamento legal vigente.

⁵ Em 2005, o MEC equipara os cursos EaD aos cursos presenciais (BRASIL, 2005, p 113)

insuficiente acompanhamento dos estudantes" (p 114). Os dados do censo de 2017 apontam que os cursos de licenciatura, sem considerar a Pedagogia⁶, registram, ainda, predomínio das matrículas na rede pública (55%).

QUADRO 3: Número de matrículas nos cursos de licenciatura (exceto Pedagogia), 2017, Brasil

Público			Privado		
Presencial	Distância	Total	Presencial	Distância	Total
396.913	80.773	477.686	164.829	232.913	397.409
83%	17%		41%	59%	

Fonte:MEC/Inep,2017

Souza e Sarti (2014) identificam o crescimento de um verdadeiro "mercado da formação docente" baseado nessa expansão dos cursos de formação inicial e continuada oferecidos pela rede privada e no consumo de pacotes educacionais de grandes empresas pelas redes públicas, como os sistemas apostilados de ensino. Para as autoras, o investimento neste "mercado de formação docente", tornou-se esperança de muitos na solução dos problemas crônicos das escolas brasileiras no que toca a qualidade dos serviços educacionais oferecidos, seja nas redes públicas ou mesmo nas redes privadas.

Para Gatti e Barreto já desde 2009, as pesquisas evidenciam uma desagregação no que se refere à formação de professores e sua fragmentação interna em termos de currículo, que parece corresponder a interesses institucionais diversos, como a existência de nichos institucionais cristalizados, ou a falta de perspectivas quanto ao perfil formador do profissional professor e a redução de custos.

Quanto aos professores de ensino médio em atuação no Brasil, são nas redes estaduais que se concentram a maioria desses professores, totalizando cerca de 80%, segundo o Censo de 2017. Assim, ao se buscar um olhar micro para essa realidade, justifica-se um estudo *in locus* com professores dessa rede. Ao se optar por uma escola exclusivamente de ensino médio da rede estadual

⁶ Responsável pela formação, majoritariamente, professores para atuar nas primeiras séries do ensino fundamental. Em 2017, o total de matrícula nos cursos de Pedagogia no Brasil era 714.345, sendo 124.153 na rede pública e 590.182 na rede privada.

do Rio de Janeiro, o que caracteriza e diferencia os professores do ensino médio que nela atuam da esfera nacional é o fato de estarem sujeitos a um sistema único de gestão por parte da SEEDUC (Secretaria Estadual Educação do Rio de Janeiro). Identifica-se paridade salarial entre os mesmos por hora/aula, unificação do plano de carreira, representação sindical coordenada pelo Sepe-RJ (Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro), políticas de recrutamento similares e processo de escolha de escola de acordo com classificação em concurso público.

No entanto, é preciso esclarecer que dentro do próprio estado há multiplicidade de demandas regionais, tanto de público quanto de condições de trabalho, como as diferentes modalidades e tipos de escola média que coexistem na rede, o que acaba por criar subgrupos categóricos de profissionais atuando no ensino médio. O que poderá ser observado nos resultados do estudo de caso a ser apresentado a seguir.

Condições de trabalho - um quadro de intensificação

A escola investigada, nomeada de "escola Einstein" é uma unidade de grande porte, localizada na Baixada Fluminense, periferia da região metropolitana do Rio de Janeiro em atendimento aos alunos de classe popular. Trata-se de uma escola considerada de prestígio na região, pois a população local a reconhece como uma instituição com qualidade de ensino, apresenta boa estrutura infraestrutura e não sofre com problemas de violência local. Em 2015, ano da realização da pesquisa de campo, a escola tinha cerca de 2.600 alunos, distribuídos em 56 turmas de ensino médio, sendo 44 turmas no diurno, objeto desta investigação. Dentro da escola Einstein identificou-se em atuação 118 professores, dos quais 33 atuavam no ensino médio noturno e 85 no ensino médio regular diurno. Segundo a matriz curricular em vigor na Seeduc (DIÁRIO OFICIL, 2013), nesta modalidade de ensino médio deveriam ser oferecidas catorze disciplinas com diferentes números de aulas semanais, cujos professores da escola Einstein se distribuía de acordo com suas cargas horárias de contratação e de suas áreas disciplinares de formação (Quadro 4).

Percebe-se um número maior de professores de Língua Portuguesa e Matemática, em virtude da maior carga semanal de aulas destas disciplinas, cerca de quatro a seis aulas semanais, além da introdução de duas disciplinas novas no currículo do ensino médio pela Seeduc (DIÁRIO OFICIAL, 2013), Resolução de Problemas Matemáticos e Produção Textual, ministradas também por professores de Matemática e Língua Portuguesa, respectivamente.

QUADRO 4: Número de professores por disciplinas do ensino médio regular diurno - Escola Einstein

Códigos e linguagens		Ciências humanas		Ciências da natureza, Matemática		Parte diversificada	
Disciplina	Docentes	Disciplina	Docentes	Disciplina	Docentes	Disciplina	Docentes
Língua Portuguesa	17	História	6	Matemática	14	Ensino Religioso	2
Artes	2	Geografia	7	Química	6		
Educação Física	4	Filosofia	2	Física	6		
Inglês	7	Sociologia	4	Biologia	6		
Espanhol	2						
	32	TOTAL	19	TOTAL	32	TOTAL	2

Fonte: Elaboração da autora

Gatti e Barreto (2009) debatem sobre o indicativo da presença diferenciada dos componentes curriculares na escola básica nacional e reconhecem que:

Ainda que se considerem as diferenças entre as regiões, é evidente que a Língua Portuguesa e a Matemática, que a segue de perto, constituem os componentes curriculares que mais empregam os professores, uma vez que são aqueles mais trabalhados ao longo de toda a escolaridade básica, embora se observe, em algumas regiões, uma distribuição mais equitativa entre o conjunto dos componentes curriculares. (GATTI E BARRETO, 2009,p.73)

Em contrapartida, referitiva matriz curricular determinava para as disciplinas Filosofia, Sociologia, Língua Estrangeira optativa (espanhol) e Ensino Religioso a carga horária de apenas um tempo de aula semanal, sendo essas duas últimas disciplinas facultativas para o aluno. Essa reduzida carga horária recebia fortes críticas dos professores destas quatro áreas disciplinares

e do sindicato da categoria, Sepe-RJ, reivindicando que todas as disciplinas tivessem, no mínimo, dois tempos semanais. Esse movimento gerou alterações na grade curricular, a partir de 2017, com ampliação dos tempos de Filosofia e Sociologia e extinção das disciplinas da Produção textual e Resolução de problemas. Porém, esse debate está sendo retomado em 2019 com as exigências de adequação dos currículos a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017b), em processo de implantação na Rede.

Qual o objetivo de trazer esse cenário para o debate neste texto? Primeiro, para reconhecer as especificidades que a estrutura organizacional de uma escola de ensino médio traz para a atuação docente no cotidiano da escola. Segundo, para refletir sobre as relações entre os desafios trazidos pela formação inicial do professor para a sua área de atuação e suas condições de trabalho.

Pode-se afirmar que na escola investigada, as condições de trabalho dos professores de ensino médio são marcadas por heterogeneidade quanto ao número de turmas que cada professor leciona, resultado das variações de carga horária dos componentes curriculares, mas também pela carga horária total de atuação dos professores que também é diversa, mesmo dentro da mesma rede.

Essa variação na carga horária total de atuação dos professores na escola Einstein pode ser explicada pela carga horária de ingresso na rede de cada professor, pelo número de matrículas⁷ que possui e pela lotação, integral ou parcial, na escola. Quanto à carga horária de ingresso, foi possível constatar que transitam entre os professores da escola cinco modalidades: Professor I de 16 horas semanais, ingresso por concurso para a disciplina específica de sua formação, leciona 12 horas/aula⁸ semanais; Professor I de 30 horas semanais, ingresso por concurso para a disciplina específica de sua formação, leciona 20 horas/aula semanais; Professor I de 40 horas semanais, ingresso por concurso para a disciplina específica de sua formação, leciona 30 horas/aula semanais; Professor II de 40 horas e de 22 horas semanais, ingresso por concurso para as séries iniciais do ensino fundamental, porém devido à formação superior

⁷ Cada professor pode ter até duas matrículas (resultado de dois concursos públicos em épocas diferentes de ingresso), com cargas horárias diferentes, desde que não somem mais de 60 horas/aula semanais.

⁸ Com 50 minutos cada hora/aula.

adquirida, entrou em regime de aproveitamento pela Seeduc e leciona no ensino médio com a carga, respectivamente, de 30 horas/aula semanais e de 12 horas/aula semanais.

Além dessa multiplicidade de cargas horárias de ingresso, encontra-se também na escola professores com "duas matrículas", podendo ser duas de 16 horas ou uma de 30 horas e outra de 16 horas. Há, ainda, professores que aderem ao regime de GLP (Gratificação Por Lotação Prioritária), que se compara a um sistema de horas-extras, permitindo a ampliação da sua jornada de trabalho, com limites de carga horária de acordo com a matrícula de ingresso. Nesses casos, tais modalidades trabalhistas permitem a ampliação da carga horária de trabalho do professor e o aumento dos ganhos salariais. O limite máximo permitido ao docente é alcançar de 48 a 54 horas/aulas semanais, efetivamente em sala de aula, segundo o manual⁹ de alocação de professores produzido pela Seeduc em 2014.

Em movimento contrário, encontram-se também professores com jornadas de trabalho parciais, isto é, fazendo o que chamam de complementação, uma vez que sua carga horária total de ingresso não pode ser completada em uma só escola. Assim, há professores com apenas dois tempos de complementação e outros com seis tempos, predominantemente no ensino médio noturno. Essa situação ocorre, principalmente, entre os professores que lecionam disciplinas com carga horária de 1 a 2 tempos semanais, pois a maioria das escolas não possuem o número de turmas que necessitam para completar a carga horária total do professor. Fazendo com que esses docentes precisem se deslocar por duas a quatro escolas por semana, principalmente os mais novos na rede.

Na escola Einstein, por se tratar de uma instituição de grande porte, todos esses casos podem ser observados (Quadro 5). Os dados evidenciam o predomínio de professores atuantes com carga horária de 12 horas/aulas na escola. Na prática, são 56 professores (cerca de 65%) que comparecem à escola duas vezes na semana, pois lecionam seis tempos de aula ou na parte da manhã, ou da tarde. Os professores de 24 tempos também têm seus horários

⁹ Disponível em <<https://docplayer.com.br/5964783-Manual-de-alocacao-de-professores-para-2014-qhi.html>>. Acesso em 15 de outubro de 2019.

organizados de modo a fazer o que chamam de “duas verticais” por semana, isto é, lecionar 12 tempos de aula no mesmo dia, sendo seis tempos de manhã e seis tempos à tarde. Esta organização, quando possível na montagem do quadro de horários das turmas, privilegia os professores mais antigos, sendo o tempo de serviço o principal instrumento de hierarquização entre os professores. Trata-se de uma lógica de trabalho que permite ao professor expandir sua carga horária em outras escolas, seja pública ou privada, gerando, no entanto, um quadro de sobrecarga de trabalho diário.

QUADRO 5: Carga horária semanal dos professores do Ensino Médio Regular Diurno na escola Einstein.

Carga horária semanal em sala de aula	Número de professores
06 tempos de aula	3
12 tempos de aula	56
20 tempos de aula	6
24 tempos de aula	13
30 tempos de aula	7

Fonte: Elaboração da autora

Assim, são poucos os professores que comparecem à escola de três a cinco vezes por semana, como no modelo de dedicação exclusiva de algumas redes. Isso porque, prioritariamente, a carga horária dos professores de ensino médio é cumprida na escola, integralmente em sala de aula, lecionando. A chamada hora-atividade, destinada às atividades de planejamento e formação, é menor que o 1/3 determinado por lei (BRASIL, 2008), nas modalidades de contratação de 16h e 40h, e vem sendo cumprida pela maioria dos professores com correções de trabalhos, testes e provas, a fim de dar conta do grande número de turmas e alunos que atendem.

Além disso, quando os números de carga horária semanal são comparados com os dados dos questionários respondidos por 69 desses professores, constata-se que apenas 28 docentes, cerca de 40%, trabalham somente na escola investigada. Dos demais, 24 docentes acumulam o trabalho com outra instituição escolar e 17 chegam a lecionar em três ou mais escolas. Assim, sem restringir a sua carga horária na escola Einstein, obtém-se o dado

de que 50 dos 69 professores pesquisados lecionam mais de 24 horas/aulas semanais, sendo que alguns docentes chegam a trabalhar 60 tempos em sala de aula por semana, configurando uma carga de trabalho intensa e exaustiva.

Sinceramente, nem faço essa conta de quantos tempos dou por semana, se eu fizer vou me aborrecer. Na escola particular eu trabalho todas as manhãs, 6 tempos por dia, igual a 30 horas. Aqui, eu tenho duas matriculas de 16h e faço algumas GLP (horas-extras), eu trabalho duas noites e todas as tardes aqui no estado. Então é isso mesmo, quase 60 tempos semanais. Eu trabalhava sábado à noite também, sendo que eu tirei o sábado este ano (Professor de Matemática).

Outra heterogeneidade entre os professores de ensino médio pesquisados é a multiplicidade de turmas/alunos que atendem em consonância com a carga horária de ingresso e a carga específica da disciplina que lecionam, constatando alguns extremos. Por exemplo, dentre os docentes com carga horária semanal de 12 tempos, que lecionam no 1º ano do ensino médio, os professores de Língua Portuguesa e Matemática ministram seis tempos de aula em cada turma, portanto, tem apenas duas turmas para lecionar e uma média de 80 alunos¹⁰. No entanto, o professor de Biologia, com a mesma carga horária semanal, tem seis turmas para atender, uma vez que a carga semanal da disciplina é de apenas dois tempos, ficando com uma média de 240 alunos. Ou, ainda, o professor de Filosofia, em que a grade determinava um tempo semanal da disciplina, lecionava para 12 turmas com uma média de atendimento a 480 alunos.

Ainda sobre essas diferenças de carga horária entre as disciplinas, na escola Einstein identifica-se que há um pequeno grupo de cinco professores que lecionam mais de uma disciplina, diferente de sua formação inicial específica¹¹. Um quadro também identificado no cenário nacional, utilizado para suprir carência de professores em algumas áreas. Assim, associam-se a estes, além da

¹⁰ A média de aluno por turma na escola investigada era de 40 alunos.

¹¹ Um professor formado em Pedagogia tem autorização para lecionar Filosofia, outro licenciado em Filosofia para lecionar História e dois de Matemática lecionam Física. A única situação que se distancia da formação inicial é um docente de Educação Física que leciona Artes.

variedade de turmas e séries, que os professores de ensino médio precisam conciliar, os diferentes conteúdos programáticos por disciplinas que lecionam.

Ao expressar essas características da jornada de trabalho dos professores pesquisados, como o variado número de alunos e turmas, os múltiplos conteúdos para planejar, a carga semanal intensa de aulas, as várias escolas com contextos diferentes pelas quais transitam semanalmente e a limitada carga horária disponível para planejamento, identifica-se uma série de especificidades que diferem este grupo profissional, tanto dos professores das séries iniciais, quanto dos docentes que atuam no nível superior.

Não é fácil, é uma carreira difícil, é desgastante, é insalubre em alguns momentos, porque você fica muito tempo em pé, gasta a voz, fica emocionalmente, às vezes, abalado, o aluno te agride, às vezes, com palavras, às vezes com gestos (Professor de Matemática).

Pode se reconhecer tratar-se de um quadro de trabalho de intensificação dentro da própria lógica organizacional do ensino médio regular e do estatuto profissional previsto. Para Oliveira (2010) a intensificação do trabalho deriva do ato de trabalhar, ou seja, o grau de dispêndio de energias realizado pelos trabalhadores na atividade concreta. A intensificação refere-se ao trabalhador individualizado ou ao coletivo. Deles é exigido um empenho maior, seja físico (corpo), intelectual (acuidade mente/saberes) ou psíquico (emocional/afetividade), ou uma combinação desses elementos.

Além disso, Costa e Oliveira (2011) mostram que a infraestrutura das escolas de ensino médio é precária para desenvolver um ensino com base na integração entre Ciência, Tecnologia e Trabalho, eixos norteadores dessa fase de ensino, pois o acesso a bibliotecas, laboratórios e internet é restrito. Os salários são baixos, comparados com o de outros profissionais com a mesma exigência de nível de instrução, além de um grupo estar submetido a contratos de trabalho temporários, com variações negativas de salários, de acordo com a unidade federativa onde trabalha. Os professores de ensino médio podem ser identificados por trabalharem em mais de uma escola, com carga horária superior de 30 horas, exclusivamente na sala de aula, com pouco tempo para

formação e planejamento. Possuem ainda várias turmas, lidando com um número alto de alunos diversos, de tarefas, de orgnaizações e de avaliações.

Relações de gênero e tempo de serviço - a “tensão” entre grupos heterogêneos

Outra especificidade dos professores de ensino médio que os dados nacionais apontam refere-se às relações de gênero. Segundo o Censo de 2017, no ensino médio, 59,6% dos docentes são do sexo feminino e 40,4% são do sexo masculino. Assim, apesar dos docentes do sexo feminino ainda serem predominantes, a participação de docentes do sexo masculino é a maior entre os professores da educação básica.

A presença do sexo feminino que caracteriza quase que exclusivamente os professores das séries iniciais é motivo de estudos sobre as consequências que o processo de feminização do magistério trouxe para a própria profissionalização da docência. No entanto, a docência do ensino médio encontra-se na contramão desse processo. Para Gatti e Barreto (2009), a presença masculina em maiores proporções que nos demais segmentos pode ser explicada devido à migração de muitos bacharéis para o campo da licenciatura, em busca de empregabilidade. Expressando talvez não uma opção deliberada, mas uma "*escolha do possível*" na perspectiva de Bourdieu (1998 p.47), nas quais "as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas que excluem a possibilidades de desejar o impossível".

Porém, é importante salientar que essa diferença de sexo, no próprio ensino médio é marcada pelas disciplinas nas quais os professores atuam. Gatti et al (2019), já mostra em estudos sobre os perfil dos concluintes de licenciatura, segundo de ENADE 2014, diferenças bem significativas de como a área disciplinar direciona maior ou menor relação entre os gêneros. As licenciaturas de Filosofia e Matemática, por exemplo, chegam a ter 58,5% e 50,2% respectivamente, de presença masculina entre os concluintes, enquanto letras tem 20,7% e Biologia 26,4%. As autoras ainda constataam que "a proporção de homens aumenta no computo geral das licenciaturas enquanto a

de mulheres diminui nesse intervalo de tempo (2005-2014)" (Gatti et al, 2019, p.162).

Que implicações tais constatações podem ter sobre as especificidades desta categoria profissional? Poderiam as epistemologias de cada área disciplinar direcionar as lógicas de ação dos professores?

As diferenças de sexo entre os professores identificados no cenário nacional, também se efetivam no estudo micro. Constatou-se que docentes da escola Einstein são, em sua maioria, professoras, porém o número de docentes do sexo masculino chega a 30% (21/69) do total, o que confere, aproximadamente, uma relação de gênero de aproximadamente dois para um (21/48). Porém, algumas particularidades podem ser problematizadas, pois as relações entre os gêneros no ensino médio na escola Einstein evidenciaram algumas diferenças.

Os dados dos 69 questionários apontaram que as professoras entraram na profissão primeiro que os homens, pois enquanto 37% (18/48) delas lecionam há mais de 20 anos, dentre os docentes de sexo masculino apenas 14% (3/21) chegam neste tempo de serviço. Porém, especificamente no ensino médio, a atuação das professoras com mais de 20 anos é mais recente, caindo para 8% (4/48). Confirma-se o movimento de migração das professoras mais antigas, que entraram na profissão lecionando nas séries iniciais, via curso normal de nível médio, mas que nos últimos dez anos, com a expansão do ensino médio, passaram a lecionar neste segmento. As professoras, por conta desta migração, são as que atuam há mais tempo na escola investigada, partilham da sua história e identificam-se mais com os movimentos de mudanças. Tais experiências divergentes podem justificar concepções diferentes em relação aos alunos, à escola e à educação em si, tanto em relação os professores do sexo masculino quanto às professoras de entrada mais recente na escola (MESQUITA, 2016).

Em relação aos professores do sexo masculino, esses são os mais novos de idade, apenas um (1/21) tem mais de 50 anos, enquanto entre as mulheres catorze (14/48) passaram dessa idade. A entrada no magistério é paralela à trajetória de professor do ensino médio para os homens. Eles lecionam em um

número maior de escolas que as docentes do sexo feminino, o que lhes confere maior jornada de trabalho (Quadro 6). Mesmo com a relação de gênero de dois para um, entre mulheres e homens, constata-se que 12 professores do sexo masculino trabalham mais de 40h semanais, enquanto apenas 4 professoras têm a mesma carga horária de trabalho. Conseqüentemente, os homens possuem maior acúmulo de renda mensal, talvez relacionado ainda a ideia de provedores de suas famílias de modelo patriarcal.

Assim, pode-se afirmar que os professores de sexo masculino são os que possuem as maiores jornadas de trabalho, lecionam em duas ou mais escolas e possuem as carreiras mais curtas na área. As respostas dos questionários, analisadas com filtro de diferença entre os sexos, evidenciam que os homens optaram pelo ensino médio para se distanciar da concepção de ensino ligada ao "cuidar" que, segundo os mesmos, é predominante no ensino fundamental. Esse grupo de professores parece relacionar os objetivos do ensino médio à necessidade de maior apropriação dos conteúdos em defesa da função propedêutica e da força do mérito individual dos alunos. Em sua maioria, dão pouca ênfase aos conhecimentos pedagógicos e às práticas inovadoras.

QUADRO 6: Relação entre o número de escolas em que trabalham e o gênero dos professores da escola Einstein.

	Em quantas escolas você trabalha?				Total
	Apenas nesta escola	Em duas escolas	Em três escolas	Em quatro ou mais escolas	
Masculino	5	4	7	5	21
Feminino	23	20	3	2	48
Total	28	24	10	7	69

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados dos questionários

Além das diferenças de gênero parecer influenciar na jornada de trabalho e em algumas concepções dos professores, o tempo de atuação de cada docente na escola Einstein e no próprio magistério também evidencia diferenças entre os professores. Identifica-se que a escola, desde o processo de transição para se constituir exclusivamente como uma escola de ensino médio regular, renovou seu quadro de professores em virtude da ampliação do número de matrículas e das novas disciplinas que se inseriram no currículo, o

que levou à constituição de dois grupos de professores transitando na escola Einstein em relação ao tempo/experiência, nomeados nesta pesquisa de *novatos e experientes*.

Os *novatos* constituem um grupo de 33 professores (de um total de 69) que ingressaram há menos de cinco anos na escola Einstein. Destes, 12 podem ser considerados professores iniciantes¹², pois lecionam há menos de cinco anos. Entre os demais professores incluídos neste grupo, parte já lecionava entre seis e dez anos (8 professores) e a maioria há mais de dez anos (13 professores). Assim, neste mesmo grupo, há professores que trazem também suas experiências docentes de outras escolas/redes/segmentos para a escola Einstein, mas não deixam de ser *novatos* na instituição. São professores que chegam influenciados pelas instituições anteriores por onde passaram, pela formação inicial e por suas experiências como alunos.

Os *experientes* compõem um grupo de 36 professores que trabalham na escola Einstein há mais de seis anos, porém a grande maioria (32) com experiência docente superior há dez anos. Neste grupo destaca-se também 16 professores próximos da aposentadoria, com mais de 20 anos de trabalho. São professores que fazem parte da história da escola e se constituíram influenciados pela mesma. Predomina o sentimento de pertencimento à instituição e até um pouco de saudosismo pelos modelos de ensino que a escola viveu no passado.

No convívio diário, os dois grupos dialogam sem conflitos, o clima é amigável, porém com pouco envolvimento pessoal e profissional entre eles. Em alguns eventos pontuais foi possível verificar que o grupo dos *experientes* rejeitam algumas dinâmicas valorizadas pelos *novatos*, como integração interdisciplinar para elaboração de projetos ou aproximação com os alunos através das redes sociais para atividades pedagógicas. No entanto, os professores *experientes* envolvem-se mais com os problemas da escola e da gestão, preocupam-se com a organização e o estabelecimento de normas.

Durante o período de planejamento anual, que poderia se consolidar como um momento de aproximação entre os grupos, constatam-se muitos

¹² Refere-se ao professor que se encontra no período inicial de exercício da docência, podendo esse período corresponder aos três primeiros anos de atuação profissional (HUBERMAN, 1995), ou aos cinco primeiros anos (IMBERNÓN, 1998).

desencontros, principalmente por conta das amplas jornadas de trabalho e da incompatibilidade de horários entre os docentes. Para contornar estes entraves, os professores se organizam por disciplinas e dividem entre si quem fará o planejamento de cada série de acordo com as turmas que lecionam, com pouca interação entre os pares e ausência de coletividade, principalmente entre *novatos* e *experientes*.

No entanto, de modo geral, observou-se que cada professor efetiva suas ações pedagógicas de forma individual e isolada, com poucas exceções. Com isso, tal isolamento das ações pedagógicas pode ser uma justificativa para a pouca aproximação entre os grupos, dificultando as trocas de experiências e o planejamento coletivo. Isto está relacionado ao próprio quadro de intensificação de trabalho e de ausência de espaço para formação continuada/planejamento que os dados sobre a jornada de trabalho evidenciaram.

Formação dos professores - múltiplas influências e representações

Na escola Einstein todos os professores em atuação no ensino médio possuem nível superior completo. Diferentemente da heterogeneidade observada na identificação do tempo de serviço, sexo, idade, carga horária e disciplinas, há uma similaridade expressiva entre as trajetórias acadêmicas desses professores.

A maioria dos docentes (42/69) desenvolveu seu percurso da educação básica em escolas públicas, no entanto migraram para o ensino superior privado. Observa-se que há predominância na rede de formação universitária, pública ou privada, de acordo com a área disciplinar do professor e a maior ou menor oferta de vagas na rede pública. Os professores de Física e Sociologia são em sua totalidade formados na esfera pública, porém os de Matemática e Língua Portuguesa cursaram, predominantemente, universidade privada. A necessidade de conciliar trabalho e formação superior também aparece para justificar a opção pela rede privada.

Essas trajetórias reforçam a ideia da ampliação do campo de recrutamento de novos professores e da variedade de sua origem social,

principalmente quando associada à degradação da imagem social dos professores (FORMOSINHO, 2009). A maioria dos docentes são moradores da região da Baixada Fluminense ou adjacências, oriundos de famílias dos setores populares ou da classe média baixa. A profissão de professor parece-lhes assegurar ascensão social em relação a seus pais. Como afirma Penna (2008), exercer a docência significa para um grande grupo de novos docentes a elevação concreta do seu capital cultural e material ao se levar em consideração suas famílias de origem.

Quando eu acabei o ensino médio eu fiquei perdido, não sabia o que ia fazer, aí fiquei uns 3 anos ainda sem saber o que iria fazer, não tinha perspectiva de curso superior. Minha mãe, a família assim não tem grande grau de instrução, colocou que o ensino médio é o máximo e aí também por falta de entendimento, eu achava que estava no máximo (Professor Matemática).

Além disso, os 26 professores que cursaram universidades públicas se distribuem em sete instituições diferentes (relação de 3,7 professores para cada universidade). No entanto, os 42 que se formaram na rede privada o fizeram em 24 instituições (relação de 1,7 professores para cada universidade). Isso se justifica na opção por cursarem as faculdades privadas localizadas na região da Baixada Fluminense, onde reside a maioria dos docentes. No entanto, não deixa de tratar-se de uma multiplicidade de instituições privadas e públicas (total de 31), que adotam currículos bem distintos nos seus cursos de licenciatura, com concepções e abordagens até mesmo antagônicas dentro do campo pedagógico, como aponta Gatti ET all (2009) nos estudos sobre os currículos das licenciaturas.

Quando questionados sobre as contribuições e/ou lacunas de seus cursos de licenciatura para prática docente, as críticas apontadas pelos professores são direcionadas para a pouca articulação entre o que se aprende na faculdade e o como se ensina na prática. E, nesses casos, a experiência é apontada pelos professores e gestores entrevistados como principal elemento formativo enquanto a formação superior é criticada por não parece contribuir para o exercício efetivo da docência.

Didática é algo que você tem que adequar, didática da graduação não te prepara para nada. Eu vivi isso comparando a minha experiência com os meus alunos, eu desenvolvi didática sem ter tido aula de didática, porque eu comecei a dar aula antes de ir para a graduação. (...) E depois, as minhas aulas de didática na faculdade não me ensinaram a lidar com a sala. Você precisa antes de ter um material lindo para dar aula, você precisa ter a atenção do aluno. (Professora de Língua Portuguesa).

Observa-se que a interpretação da prática feita pelos próprios professores são resultados das experiências construídas, associadas com reflexão e busca por compreender a realidade dos alunos, mas também com as crenças, os valores e as vivências familiares, sociais e acadêmicas de cada um. Porém, é preciso ter cuidado para o excesso de valorização da prática e a desvalorização dos conhecimentos teóricos das ciências da educação, construídos também através de pesquisas e análises sociais.

Para Nóvoa (1991), o desenvolvimento profissional docente precisa ter como fundamentos, além da valorização do saber da experiência, a lógica da constante reflexividade, da participação dos docentes e da educação permanente com vistas também ao desenvolvimento organizacional. Com isso, reconhece que não é possível emergir uma nova cultura profissional dos professores sem modificar de forma articulada os contextos de trabalho e sem autonomia para as instituições e para o trabalho docente.

Na escola Einstein, constatou-se apesar das críticas, que a trajetória formativa/acadêmica é apontada como justificativa para uma série de ações dos docentes. Foi possível reconhecer dois grupos de professores especialistas atuantes na escola, delimitados por suas experiências formativas. São eles, os professores que entraram no ensino médio após migrarem das séries iniciais e os professores que tiveram no ensino médio sua primeira experiência no magistério.

A diferença está na própria formação, quem começa com as primeiras séries, principalmente, faz o curso normal, o que o torna diferente, a gente já percebe isso na própria faculdade. O professor tem uma

bagagem muito maior do que o pessoal que entra logo como professor. Isto é, entra direto na faculdade e vem aqui para a sala de aula
(Diretora adjunta).

Segundo os gestores entrevistados, o que difere nos professores que entraram no ensino médio, após migrarem das séries iniciais, é a trajetória formativa iniciada no curso normal¹³. Para os mesmos, identifica-se nos docentes que tiveram esta experiência uma maior ênfase pedagógica em suas ações, caracterizada pela busca constante de novas estratégias didáticas para melhorar os resultados do processo ensino-aprendizagem. São professores que, na maioria das vezes, aderiram ao magistério como primeira opção de escolha profissional. A influência da formação específica em uma área disciplinar posterior se construiu sobre a experiência de professor das séries iniciais e do curso normal.

Segundo Formosinho (2009), o modelo de formação inicial dos professores especialistas traz, majoritariamente, a influência do conhecimento da área disciplinar. Esta influência se efetiva pela natureza epistemológica dos conhecimentos, compreendida como um conjunto de saberes científicos e convicções que servem para estabelecer a validade dos mesmos, sendo capazes de nortear desde a produção de novos saberes da área até as formas de ensinar e aprender. Também, segundo Libâneo (2010), a epistemologia de cada saber específico marca a prática dos docentes em suas respectivas disciplinas de formação.

De acordo com os argumentos dos entrevistados na escola Einstein, na maioria das vezes, esses professores demonstram priorizar a ênfase no conhecimento científico específico da área que se sobrepõe à ênfase pedagógica, já colocada em um plano secundário durante o processo de formação inicial dos novos licenciados. Esses docentes concebem a aula como espaço, estritamente, de transmissão de conhecimento de forma diretiva e, muitas vezes, utilizam modelos pedagógicos rígidos, baseados em suas próprias experiências escolares.

¹³ Curso de formação de professores em nível médio.

A faculdade não ensina a ensinar. Ela não te dá base para dar aula. A faculdade te dá o conteúdo, que não é nem do ensino médio e nem do ensino fundamental, e o resto é com você (Professor de Matemática).

Gatti e Barreto (2009) apontam que os próprios cursos de licenciatura contribuem para esse afastamento dos conhecimentos pedagógico dos novos professores:

Verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação na área disciplinar específica com alto peso em número de disciplinas e horas-aula, praticamente sem integração com as disciplinas pedagógicas. Estas ficam com parcela reduzida no total de horas-aula ou atividades (Ibid., p.48).

Formosinho (2009) também identifica em Portugal que a ampliação das escolas secundárias criou a necessidade de ampliação do recrutamento de novos professores, culminando, muitas vezes, no aligeiramento e precarização da formação inicial dos docentes. Na prática muitos professores se veem diante de uma precária formação pedagógica inicial e socorrem-se das suas vivências para 'sobreviver' na escola. No entanto, para o autor (op.cit) essa "pré-formação" da docência, apoiada nas experiências discentes, pode ser superada com o processo de desenvolvimento profissional, apoiado em formações contínuas integradas com a prática.

Porém, outros elementos também evidenciaram o distanciamento entre a formação acadêmica e o exercício da docência no ensino médio:

O professor que tenha feito só faculdade, a grande maioria não se encaixa nesse padrão, mais preocupado com o aluno, esse perfil de mais atento, de cuidar, porque a realidade é que muitos acabaram caindo na licenciatura por falta de opção e por falta de mercado a grande maioria acaba ficando no magistério mesmo. (Coordenadora Ana).

O depoimento acima chama atenção para a forma de entrada na profissão como uma falta de opção ou uma opção passageira, na qual a docência é vista apenas como um emprego. Gatti et al (2019) constata através de dados sobre os motivos da escolha para ser professor entre os licenciandos que pouquíssimos são os estudantes que consideram ser a docência uma boa carreira. A escolha da docência como uma segunda opção e uma espécie de “seguro desemprego”, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade, parece ser uma realidade entre os professores do ensino médio.

Na escola Einstein encontra-se professores, principalmente os recém-formados, que trilharam uma vida acadêmica longa, inclusive com pós-graduação *stricto sensu*, que se encaixam no perfil dos que aderiram ao magistério de ensino médio como forma de passagem, pois afirmam estar atuando como professor da educação básica apenas por um período temporário, enquanto investem na consolidação de suas profissões como bacharés (biólogos, químicos, físicos, sociólogos) ou na busca pelo ingresso na carreira universitária de professor/pesquisador. A maioria demonstra possuir pouca/nenhuma experiência com a educação básica, ausência de interação com os pares e pouca adesão aos conhecimentos da formação pedagógica. Reconhecem ainda que a desvalorização sistemática do estatuto da profissão docente e as más condições de trabalho marcam essa não adesão por ser professor do ensino médio como opção de carreira.

Por outro lado, não se pode evidenciar essa realidade como um padrão entre os especialistas, pois há professores que iniciaram suas carreiras após a graduação e que se destacam com atuações bem-sucedidas, marcadas por forte adesão aprofissão. Pode-se dizer que são professores que descobriram como *agir na urgência e decidir na incerteza* (PERRENOUD, 2001), pois esta parece ser a realidade das salas de aula de ensino médio na escola pública.

Gestores e equipe pedagógica da escola Einstein afirmam que é possível integrar estes dois grupos de professores, reconhecendo que ambos possuem contribuições diferentes, estabelecendo limites e ampliando ideias. Dentre os docentes especialistas evidenciam-se aqueles que trazem metodologias

diferenciadas e formas novas de conceber determinadas ações, além de conhecerem melhor o contexto dos jovens. E, por outro lado, há professores com trajetórias iniciadas nas séries do ensino fundamental que ultrapassam os limites da concepção de 'cuidado' da educação, exagerando nas preocupações sociais e afetivas em detrimento das atividades de ensino. O ponto de equilíbrio pode se consolidar pelo enriquecimento dos dois grupos via trocas de experiências e projetos coletivos.

Por conseguinte, uma formação continuada densa e direcionada poderia ser um caminho de integrar o trabalho desses professores do ensino médio oriundos de processos formativos distintos, pois é possível reconhecer que, hoje, nos campos da didática e das demais ciências da educação, há elementos norteadores que, articulados com a prática, podem contribuir com o desenvolvimento da profissionalidade docente (CANDAU, 2012; LIBÂNEO, 2010; FORMOSINHO, 2009).

Por fim, como os professores investigados se posicionam em relação a esse aspecto, à formação continuada?

Inicialmente, a formação continuada não é uma realidade para a maioria destes professores. Eles justificam esse distanciamento pela questão da falta de tempo e pelo desgaste provocado pelo sobrecarga de trabalho. Por outro lado, também destacam que os modelos de formação oferecidos não se adequam à realidade e às necessidades dos professores deste contexto. Os professores reconhecem que lhes faltam dois conjuntos de conhecimentos específicos, um referente à relação professor-aluno, com destaque para a condição juvenil, e outro voltado para os saberes didático-pedagógicos no que tange ao favorecimento da integração curricular e à transposição didática dos conhecimentos científicos.

Fica evidente a ausência de espaços de formação continuada no contexto de trabalho que possam ser reconhecidos e valorizados pelos professores. Nenhum dos professores aponta ter participado desta modalidade de formação nos últimos dois anos. Além dos conflitos sobre o que consideram ou não formação continuada, outra justificativa para este Nóvoa (1991) alerta que não se constrói uma formação continuada sem capitalizar a participação dos

docentes, elencando seus anseios pelo incentivo da reflexão sobre a prática, ou seja, valorizando as experiências inovadoras.

No cotidiano observado, o que se constatou foram professores com clareza e domínio sobre os conteúdos disciplinares e com grandes preocupações em relação à assimilação destes por parte dos alunos, porém com pouca argumentação de estratégias pedagógicas em relação ao processo de ensino e ausência de uma postura de corresponsabilização pela melhora dos resultados. Percebe-se a existência de um distanciamento entre ensino e aprendizagem que somente os conhecimentos multidimensionais dos conhecimentos didáticos (CANDAUI, 2012) poderiam integrar, a partir da formação continuada e do incentivo à prática reflexiva.

Segundo Dubet (2002), os professores vivem em um sistema marcado por contradições e oposições, entre a ênfase ao conteúdo e o reconhecimento da subjetivação de cada aluno; entre o trabalho pedagógico e o trabalho social. Para o autor há fortes tensões entre a educação de cada aluno e as metas gerais que precisam alcançar e, por isso, alguns docentes vivem a serviço da aprendizagem e acabam por esquecer do outro. Seria como uma obsessão pela aprendizagem que encerra os professores dentro de uma verdadeira bolha.

No entanto, afirma Dubet (op.cit.), diante das dificuldades de fazer o que acreditam ser o seu papel e não perder a crença no seu trabalho e na própria escola, os docentes podem lançar mão de "fábulas consolatórias". São como consolos psicológicos que evitam o sentimento de culpabilização pessoal diante do fracasso escolar dos alunos e lhe atribui às condições sociais e culturais das famílias, às condições de trabalho ou ao sistema escolar. Todos estes conflitos sem respostas caracterizam o trabalho docente como um ofício que desgasta e envolve um jogo de lógicas de ação e concepções constantes, principalmente com a queda da legitimidade da escola e o pouco prestígio da profissão docente.

Considerações finais

Estudar professor em qualquer segmento de ensino é sempre um desafio, principalmente devido à heterogeneidade de funções que são atribuídas à docência e à própria educação escolar na contemporaneidade. Da transmissão

de conteúdos à formação integral dos indivíduos, do vocacionado ao profissional, do tecnicista ao integrador, do teórico ao contextualizador, o trabalho docente se reestrutura tanto a partir das novas políticas educacionais, quanto pelas mudanças da sociedade. Além disso, há as especificidades de cada segmento de ensino no qual o exercício da profissão se inscreve e do próprio território, trazendo variações de público e até de objetivos. São múltiplas e novas competências e novos saberes específicos que o contexto também exige da docência.

Esses saberes profissionais também são variados e heterogêneos, porque não formam um repertório de conhecimentos unificado, por exemplo, em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção do ensino. Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente (TARDIF, 2005).

Os dados deste trabalho mostraram que a categoria profissional *professor de ensino médio* é numerosa na esfera nacional e com uma série de especificidade em torno de suas condições de trabalho e formação. Além disso, dispõe de uma heterogeneidade de contratos de trabalho, planos de carreira, jornadas e salários, uma vez que os diferentes estados e redes privadas adotam formas de regulamentação próprias em relação ao trabalho dos docentes, aos currículos e carga horárias.

Uma vez que os indicadores de resultados dos alunos em avaliações externas no âmbito do ensino médio e na própria avaliação interna dos professores e gestores da escola ainda precisam alcançar patamares mais elevados, é necessário reconhecer que outros fatores intra e extraescolares precisam ser considerados. O trabalho docente nas escolas públicas da Baixada Fluminense encontra muitos obstáculos a serem superados, a começar pelos baixos salários dos professores especialistas, muito inferiores aos de outras categorias profissionais com o mesmo nível de formação, obrigando estes

docentes a lecionarem em várias escolas com carga horária, às vezes, superior a 40 horas semanais. Tal realidade gera um alargamento no número de alunos e turmas que o professor precisa atender, gerando sobrecarga de correções de trabalhos e avaliações, aulas distintas para preparar, alunos diversos para conhecer, se adequar e se envolver.

As escolas contam com poucos recursos, desde carência de material básico, como quadros adequados e em boas condições, passando pelo acesso limitado a material impresso e chegando até a carência de instalações específicas às áreas disciplinares, como laboratórios funcionais, quadra de esportes e bibliotecas modernizadas. Recae ainda sobre o trabalho docente as formas naturalizadas da organização escolar, as lógicas temporais e burocráticas das redes de ensino, as grades curriculares e conteúdos programáticos impostos, até as atuais políticas de responsabilização das esferas governamentais. Somam-se também as influências externas da realidade da periferia, como as baixas condições socioeconômicas e os conflitos de objetivos entre os alunos e a escola.

Assim, o trabalho do professor de ensino médio mostra-se marcado pela complexidade que envolve diferentes aspectos da profissão, como a jornada de trabalho heterogênea, controle organizacional centralizado pelo sistema de ensino, múltiplos processos de formação inicial, fragmentação disciplinar, ausência de espaços formativos, novos contextos sociais e culturais dos alunos. No entanto, uma importante tese pode ser constatada ao concluir este artigo, faz-se necessário investir na pessoa, no professor, em sua formação contínua, que favoreça a reflexão crítica e a troca de experiências com os pares. Para tanto, as condições de trabalho dos professores de ensino médio precisam ser repensadas, para superar a intensificação do número de alunos/turmas, de carga horária e de aulas.

As verdadeiras alternativas de qualidade de ensino podem mostrar-se escondidas dentro da própria escola e no trabalho solitário de um grupo de bons professores reconhecido apenas por seus próprios alunos. O investimento em trabalho coletivo, prática reflexiva, coparticipação e envolvimento, associado a estratégias de acompanhamento do trabalho docente, podem ser

estratégias para o desenvolvimento profissional dos professores e melhorias nos resultados dos alunos e no ensino.

Referências

BRASIL. *Decreto nº 5.622*, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta a educação a distancia. Brasília, 2005.

BOURDIEU, P. Introdução a uma Sociologia Reflexiva. In: BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Lisboa: B. Brasil, 1989.

BRASIL. *Emenda constitucional nº 59* de 11 de novembro de 2009. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da educação. *Censo da educação básica*. Brasília, 2017.

BRASIL, *Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016 (Reforma do Ensino Médio) Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2017b.

BRASIL. *Notas Estatísticas do Censo da Educação Básica*, Brasília, 2017c.

CANDAU, V. (org.). *Rumo a uma Nova Didática*. 22ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

COSTA, G. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. *Rev. bras. Est. Pedag.* Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013.

DIÁRIO OFICIAL. *Resolução Seeduc nº 4951* de 04 de outubro de 2013. Fixa as diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a educação básica nas unidades escolares da rede pública e dá outras providências. Rio de Janeiro, 08 de outubro de 2013.

DUBET, F. *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa, 2002.

FORMOSINHO, J. (Coord). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009.

GATTI, B. *Formação de professores no Brasil: Características e problemas*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, B (Coord) e BARRETO, Elba. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B, NUNES, M. (Org.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas*. Textos Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 29, 2009.

GATTI, B. A. et al. A atratividade da carreira docente no Brasil. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, São Paulo, n. 1, p. 139-209, mai. 2010.

GATTI, B; BARRETO, E; ANDRÉ, M.; ALMEIDA, P. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2.ed. Porto: Porto Editora, p 31-59,1995.

IBAÑEZ RUIZ, A. I.; RAMOS, M. e HINGEL, M. *Escassez de professores no Ensino Médio: soluções emergenciais e estruturais*. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2007.

IMBERNÓN, F. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. 3.ed. Barcelona: Graó, 1998.

KUENZER, A. A formação de professores para o ensino médio: Velhos problemas, novos desafio. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011.

LIBÂNIO, J. A integração entre didática e epistemologia das disciplinas: uma via para renovação dos conteúdos de didática. In: *Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, XV, Anais, Belo Horizonte, 2010.

MESQUITA, S. *O exercício da docência no ensino médio: a centralidade do papel do professor no trabalho com jovens da periferia*. Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em educação), Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro 2016. 286p.

NÓVOA, A. *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, D. Verbete “intensificação do trabalho docente”. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellia; VIEIRA, Livia Fraga. *Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte, 2010 (versão digital).

OLIVEIRA, D. e COSTA, G.. Trabalho docente no ensino médio no Brasil. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 2, 727-750, jul./dez. 2011.

PENNA, M. Exercício docente na escola: relações sociais, hierarquias e espaço escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.3, p. 557-569, set./dez. 2008.

PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINTO, José M; AMARAL, Nelson C; CASTRO, Jorge A. O financiamento do ensino médio no Brasil: De uma escola boa para poucos à massificação Barata da rede pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, 2011.

SOUZA, D.. e SARTI, F. (org) *Mercado da Formação Docente: constituição, funcionamento e dispositivos*. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2014.

TARDIF, M. *Saberes docente e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2005.

Recebido em agosto de 2019.
Aprovado em novembro de 2019.

Jovens doutores em início da carreira docente

*Nadiane Feldkercher*¹

RESUMO

O objetivo deste estudo foi compreender a condição jovem dos professores em fase de iniciação à docência universitária. Consideramos iniciante os professores com até 3 anos de experiência e jovem aqueles com até 32 anos, que realizaram, sequencialmente, graduação, mestrado e doutorado e, em seguida, ingressaram na docência. Na pesquisa, de abordagem qualitativa, coletamos os dados por meio de entrevistas com 6 jovens professores iniciantes vinculados à Universidade Federal de Pelotas e por observações de aulas de graduação desses docentes. Os dados, trabalhados através da análise de conteúdo, foram interpretados a partir de teorias sobre a formação docente e a iniciação à docência. Para os professores, a condição jovem não é um fator de padronização ou de causalidade nas formas de ser, de atuar ou de se relacionar com os alunos. Porém, essa condição produz no professor vivências tanto motivadoras quanto limitações que são vividas em paralelos, enquanto constroem suas identidades docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. Professor Iniciante. Jovem Professor.

Young Doctors Starting Teaching Career

ABSTRACT

The aim of this study was to understand the young condition of teachers in the beginning phase of university teaching. We consider beginners to be teachers with up to 3 years of experience and young to those up to 32

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Campus Joaçaba, Santa Catarina, Brasil. <http://orcid.org/0000-0002-8208-3369>. nadianef@gmail.com.

years old, who sequentially completed undergraduate, masters and doctoral degrees and then joined teaching. In the qualitative research, we collected the data through interviews with 6 young beginning teachers linked to the Federal University of Pelotas and observations of undergraduate classes of these teachers. The data, worked through content analysis, were interpreted from theories about teacher education and initiation to teaching. For teachers, youthfulness is not a factor of standardization or causality in the ways of being, acting or relating to students. However, this condition produces in the teacher both motivating experiences and limitations that are lived in parallel, while building their teaching identities.

KEYWORDS: Teacher training Teaching Initiation. Young Teacher.

Doctores Jovenes Comenzando la Carrera Docente

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue comprender la condición joven de los docentes al comienzo de la enseñanza universitaria. Consideramos que los principiantes son maestros con hasta 3 años de experiencia y jóvenes son aquellos con hasta 32 años, que completaron secuencialmente licenciaturas, maestrías y doctorados y luego ascendieron a la profesión docente. En la investigación cualitativa, recopilamos los datos a través de entrevistas con 6 maestros principiantes jóvenes vinculados a la Universidad Federal de Pelotas y de observaciones de las clases de grado de estos maestros. Los datos, trabajados a través del análisis de contenido, fueron interpretados a partir de teorías sobre la formación docente y la iniciación a la enseñanza. Para los maestros, la juventud no es un factor de estandarización o causalidad en las formas de ser, actuar o relacionarse con los estudiantes. Sin embargo, esta condición produce en el maestro experiencias motivadoras y limitaciones que se viven en paralelo, mientras construye sus identidades de enseñanza.

PALABRAS CLAVE: Iniciación Docente. Profesor Principiante Profesor Joven.

* * *

Introdução

Quando se tornam professores universitários, a partir de uma aprovação em um concurso público, muitos doutores, pela primeira vez, iniciam seus processos de construção da identidade docente. Até então muitos deles frequentavam a universidade, porém com outros papéis: o de discente, o de pesquisador. Ao iniciarem a docência, esses profissionais ingressam simultaneamente em um mundo conhecido e desconhecido (MARCELO GARCÍA, 1999): conhecido porque já o frequentaram como alunos e desconhecido porque agora o inauguram na condição de docentes.

Nesse contexto de ingresso na carreira docente, de transição da condição de estudante para a condição de professor, interessa-nos estudar aqueles professores iniciante que são jovens, que possuem “pouca” idade. Pautamo-nos em Bourdieu (1983) para utilizar a palavra jovem. Esse autor, em um título de um de seus textos, já menciona que juventude é apenas uma palavra. No decorrer do trabalho ele argumenta que “as divisões entre as idades são arbitrárias” (BOURDIEU, 1983, p. 112) e que “a juventude e a velhice não são dados, mas construídos socialmente na luta entre os jovens e os velhos. As relações entre a idade social e a idade biológica são muito complexas” (p. 113). A partir dessa compreensão, utilizamos o termo jovem como sendo “apenas uma palavra” carregada dos significados que nós lhe atribuímos: sujeito que fez sequencialmente seus estudos graduação, mestrado e doutorado; recém-doutor iniciando a carreira docente; indivíduo com até 32 anos de idade. Consideramos professor iniciante o profissional com até 3 anos de experiência docente.

No trabalho desenvolvido buscamos compreender a condição jovem dos professores em fase de iniciação à docência universitária². A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida na Universidade Federal de Pelotas. A coleta de dados foi feita através de entrevistas com seis jovens

² Esse estudo é um recorte da tese de doutorado em educação desenvolvida pela autora. FELDKERCHER, Nadiane. *A iniciação à docência de jovens professores na universidade*. 2015. 265f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

professores iniciantes, sendo 3 homens e 3 mulheres, com formação e atuação em distintas áreas do conhecimento: ciências agrárias, ciências da saúde, engenharias. Foi critério de exclusão na escolha dos professores aqueles que tinham cursado licenciatura e/ou tivessem feito algum tipo de formação pedagógica antes do ingresso na docência. Nesse trabalho os professores são identificados com nomes fictícios, respeitando o gênero, a saber: Fabiana (30 anos), Guilherme (30 anos), Laura (32 anos), André (28 anos), Rafaela (28 anos) e Caio (31 anos).

Os dados coletados, trabalhados através da análise de conteúdo, foram interpretados e discutidos a partir de teorias sobre a formação docente, a entrada na carreira, o professor iniciante, a iniciação à docência e o ciclo de vida profissional dos professores. Nesse texto, optamos por apresentar o referencial teórico articulado com a apresentação e discussão dos dados e, por fim, apresentamos alguns apontamentos conclusivos.

Iniciação à docência de jovens doutores: teorias e empiria

Os professores entrevistados tinham entre 28 e 32 anos. Pelo fato de terem realizado sequencialmente seus cursos de graduação, mestrado e doutorado e de terem ingressado na docência universitária com “pouca idade”, como próximo passo dessa sequência, denominamo-los de jovens professores.

Constatamos que a condição jovem é vista e vivenciada pelos professores pesquisados de distintas maneiras. Em alguns aspectos as vivências desses professores se aproximam e podem ser identificadas, tanto pelo lado positivo e motivador quanto pelo lado das dificuldades e limitações.

Semelhante a essa constatação, Isaia; Maciel e Bolzan (2010), quando abordaram em seus estudos a entrada na docência universitária, também identificaram tanto a empolgação quanto os desafios vinculados a essa fase dos docentes. Ainda, Huberman (1992), ao estudar o ciclo de vida

profissional dos professores, quando fala da entrada na carreira, argumenta que esta é marcada pelo aspecto da “descoberta” e pelo aspecto da “sobrevivência”. A descoberta é referente ao entusiasmo, à experimentação e exaltação inicial. A sobrevivência refere-se ao “choque do real”, as dificuldades e confrontações iniciais. Huberman (1992) acrescenta que esses aspectos podem ser vivenciados pelo professor paralelamente (sendo que o primeiro permite aguentar o segundo), com a dominação de um dos aspectos sobre o outro ou com a mescla desses aspectos a outras características como a indiferença, a serenidade, a frustração. Com base nesses autores e com os dados coletados, percebemos que a iniciação à docência é marcada por diferentes vivências e sentimentos dos professores iniciantes.

Indagamos os professores sobre a sua condição de jovens frente aos alunos de graduação, na tentativa de compreender o que caracteriza e representa essa aproximação de idade entre eles. Em suas respostas a maioria mencionou que estabelece com seus alunos uma relação tranquila, amistosa e que, independente de suas idades, sentem que os alunos os respeitam e os veem como professores. Eles contaram:

“Mesmo sendo a faixa etária igual, ou até a faixa etária do aluno ser mais velha do que a do professor, existe a ideia do respeito pelo professor novo [...] Tenho alunos de 17 até 60 anos, literalmente” (Guilherme).

“A condição da idade talvez até interfira positivamente, acho que elas se identificam mais. Eu não tive nenhum problema na graduação, não senti nenhum preconceito de eu ser muito nova, de eu não ter conhecimento suficiente pra passar” (Rafaela).

“Em sala da aula eu não percebo uma barreira da idade, por ser jovem. As alunas respeitam [...] Os alunos da pós-graduação são mais próximos em idade, talvez a maioria tenha mais idade que

eu. Mas igual, as experiências que eu tive foram tranquilas” (André).

Pelas falas notamos que os professores percebem-se como novos, pois incorporam esses adjetivos para caracterizarem-se. Dois professores destacaram que encontram em sala de aula alunos com uma idade maior que as suas, mas que essa situação não lhes traz maiores desafios. A partir do que relataram, verificamos que o professor comumente é visto como uma autoridade profissional e, portanto, via de regra, é respeitado em qualquer situação.

Com relação ao lado positivo e motivador de ser um jovem professor, alguns deles mencionaram o fato de terem certa aproximação com seus alunos, advinda da proximidade de idades. Uma professora destacou:

“muitos gostos das alunas são parecidos com os meus, até pela idade. Elas escutam músicas que muitas vezes eu escuto [...] Eu nunca perguntei pros meus professores [...] ‘ah professor, você foi ao show do fulano? [...] Essa aproximação eu nunca tive com os meus professores, porque a maioria dos meus professores eram muito mais velhos que a gente [...] Eles tinham idade pra ser nossos pais, tanto que hoje a gente tem amizade com filho de professor nosso, porque a gente tem mais ou menos a mesma faixa etária” (Fabiana).

Serra (2012), quando discorre sobre os professores iniciantes, argumenta que esses podem criar uma “aproximação geracional” com seus alunos, pois utilizam uma mesma linguagem, apresentam uma vestimenta semelhante, gostam de tatoos, das mesmas bandas, entre outros aspectos. Nesse contexto, o autor sinaliza que os jovens professores podem ter mais naturalidade para entenderem os seus alunos. Podemos aproximar o que diz o autor com a fala de Fabiana: ela aponta possuir gostos semelhantes, identificações culturais e, conseqüentemente, certa proximidade com seus

alunos. Notamos que o que a professora destaca é que dessa maneira o diálogo entre eles torna-se mais favorável. Interessante perceber que quando Fabiana pensa na sua relação com os alunos ela automaticamente e facilmente se remete à sua condição de aluna e se pensa como tal. Fabiana relata que não tinha esse tipo de aproximação com os seus professores e que eles não apresentavam interesses iguais aos seus. Com isso ela sinaliza que há poucos anos, quando ela era aluna, a relação professor-alunos não era tão informal como é hoje, talvez porque os professores não fossem tão jovens - o que indica que o perfil dos professores universitários vem mudando.

Três dos professores contaram que são convidados pelos alunos para participarem de festas de turma. Por parte dos alunos vemos que eles se identificam com o professor a ponto de convidá-los para um evento particular. Por parte dos professores encontramos diferentes posturas: uma professora disse não participar desses eventos (Rafaela), outra disse que já participou, mas que não participa mais (Laura) e outro disse que participa (Caio). Na aceitação do convite ou não por parte dos professores, identificamos o tipo de relação que eles buscam estabelecer com os alunos: uns demarcam mais seus lugares e posições de professores, outro assume a sua condição de igual, de jovem.

Dentre os seis professores, o professor Caio mostrou ser o jovem professor que mais estabelece aproximações com seus alunos e identifica-se com eles. Ele falou:

“sendo jovem tu tens uma identificação de idade, entendes um pouco mais do que eles vivem, do mundo que eles estão inseridos atualmente. Isso te ajuda a ter uma aproximação em termos de linguagem, situações que tu podes citar em sala de aula, se tu quiseres dar uma descontraída, falar alguma coisa mais divertida pra eles acordarem” (Caio).

Esse relato parece ser a vivência da “aproximação geracional” (SERRA, 2012). Caio, por ser jovem, apresenta muitas características

semelhantes às dos seus alunos: linguagem, vivências, humor, ânimo. Ele considera que compreende mais o mundo ou o contexto dos seus alunos e isso o ajuda como professor. Por ter essas características que o aproximam de seus alunos, vemos que Caio os entende e não cria barreiras em suas relações, estabelecendo com os alunos uma interação mais natural. Dentre os seis professores, Caio é o que mais se apresenta como o tipo identificado por Cunha (1988, p. 79), quando diz que há “os [professores] mais jovens que localizam neste fator a sua facilidade em construir ‘um mundo comum’ com seus alunos, referindo-se ao fato de falarem a mesma linguagem, viverem os mesmos desafios etc.”.

Pelo que observamos nas aulas e pelo relatado pelos professores, notei que alguns alunos se aproximavam dos professores devido à sua condição comum de jovens e/ou pelo fato de que até pouco tempo atrás seus professores eram estudantes. Por exemplo, percebemos que alguns alunos acercaram-se de seus professores para pedir orientações referentes a estudos de pós-graduação. Talvez isso ocorra porque esses professores recentemente concluíram seus estudos de pós-graduação e, assim, podem auxiliá-los em suas dúvidas e angústias. Os professores relataram:

“alunos vierem conversar comigo assim: ‘ah professora, eu estou em crise porque eu não sei o que eu quero fazer da minha vida. Eu não sei que área que eu sigo por que eu faço estágio aqui, eu faço estágio lá e não gosto’. Já perguntaram pra mim o que eu fiz pra chegar aonde eu cheguei” (Fabiana).

“Várias alunas me perguntaram onde eu tinha me formado, [...] algumas queriam seguir especialização, mestrado. Outras me perguntavam bem a parte clínica, o que precisavam pra elas começar a atuar na clínica” (Rafaela).

Constatamos, ao assistir as aulas, que algumas alunas do professor André também se aproximaram dele para solicitar informações referentes ao

curso de mestrado da faculdade à qual estavam vinculados. Nesses casos, de certa forma, os alunos utilizam a condição jovem dos professores para aproximarem-se deles e colher informações. Compreendemos que esses alunos sentiram confiança nos professores, reconheceram-nos como pessoas abertas e acessíveis para conversar acerca de suas incertezas e projetos profissionais. Esses alunos possivelmente identificaram-nos como jovens profissionais e neles encontram acolhimento, orientações e exemplos de vivências no que se refere aos seus futuros universos profissionais.

Dois professores atrelaram à condição de jovens a disposição e as energias que possuem em relação ao trabalho que desenvolvem. Eles mencionaram:

“o professor novo é um cara que acabou graduação, mestrado, doutorado e então ele está no pique” (Guilherme).

“Ser jovem também te ajuda a ter uma disposição maior pra estar lá na frente no quadro falando [...] Para isso ser jovem ajuda” (Caio).

Para esses professores ser jovem facilita o trabalho porque eles chegam à universidade com um ritmo de estudos, pesquisas e trabalhos acelerado e isso pode contribuir para com o processo de inserção na docência, para estar frente aos alunos desenvolvendo aulas. Encontramos respaldo para esses indicativos tanto em Mayor Ruiz (2009), que argumenta que os professores universitários iniciantes são dispostos a atualizar-se, apresentam ideias frescas e disposição de empreender projetos inovadores, quanto em Feixas (2000), que indica que normalmente esses professores demonstram grande entusiasmo e dinamismo em relação à nova tarefa que assumem. Tanto nas aulas desses professores quanto nos vínculos que estabelecemos com eles comprovamos a disposição e o dinamismo deles. Essas qualidades não se limitam aos jovens professores, porém elas podem ser mais intensas neles.

Guilherme fez outros destaques em relação a sua condição de ser um professor universitário com “pouca idade”. Ele contou:

“Alguns alunos dizem: ‘Uau professor, como é que tu estás com essa idade? Mas tu fizeste doutorado quando?’ [...] Quando eu entrei aqui, no primeiro dia, eu fui almoçar com um grupinho e encontrei uma aluna do mestrado e ela: ‘você é bixo?’ Porque tem alguns bixos da minha idade. E eu: ‘Não, eu estou como professor’. Então é engraçado. E pro ego é bom: ‘bah, o professor novo e é novo!’ [...] Até há brincadeira dos colegas: ‘nossa, um guri já é professor?’, ‘Nossa, o teu nascimento é o mesmo da minha aluna de mestrado ou da minha filha e você é meu colega’. Tem esse tipo de coisa. Mas não de modo depreciativo, preconceituoso, é mais ressaltar a situação. Tipo, ‘olha que interessante!’. [...] é legal você saber: já cheguei, entre aspas, no top da carreira docente com essa pouca idade. [...] É legal de realização pessoal. [...]” (Guilherme)

O professor Guilherme é visto pelos seus alunos e por seus colegas professores de uma maneira curiosa ou distinta: ele é um professor novo (iniciante) que é novo (jovem). Através de sua fala notamos que esses olhares lançados sobre ele lhe geram bem estar e satisfação. Compreendemos que ser um jovem professor para Guilherme é uma realização pessoal e profissional porque ele passou muitos anos estudando, dedicando-se à sua formação profissional e, portanto, a conquista de um posto de trabalho “top”, como ele diz, é realizadora. O fato também é uma satisfação para Guilherme porque ele percebe-se mudando de lado, mudando de posição dentro da sala de aula: já não é mais um estudante, é o professor. Esses aspectos destacados pelo professor e, de certa forma, visualizados em suas práticas, fazem-nos vê-lo vivenciando o que Huberman (1992) denomina fase de descoberta da entrada na carreira, caracterizada pelo entusiasmo e exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade. Da mesma forma, Isaia; Maciel e Bolzan (2010) chamam

esse movimento de empolgação pela docência, caracterizada pela realização e pelo encantamento.

A professora Fabiana contou que faz uso da sua “pouca idade” de uma maneira particular. Ela expressou:

“A gente tem uma idade muito próxima [...] tenho aluno com 27 anos, tenho aluno com 33 anos, mais velhos do que eu [...] Eu acho que eu uso da minha idade pra aproximá-los de mim e dessa forma aproximá-los da disciplina. [...] Em uma aula prática, eu fiz um discurso enorme de como eu cheguei ali naquela área, pra ver se sensibilizava alguém. Talvez a idade, ou até uma linguagem mais próxima, pode facilitar. [...] Talvez se eu fosse uma professora com mais idade eu tivesse mais preocupada em terminar a aula e buscar meu filho na escola. Não quero dizer que outros professores façam isso, de forma alguma, estou falando o que eu penso de mim” (Fabiana).

A proximidade de idade com os alunos é usada como uma estratégia pela professora para promover a aproximação entre ela e os alunos e entre os alunos e a disciplina. Entendemos que a professora procura “jogar” com sua idade, com o que existe de comum entre ela e seus alunos (a idade, a linguagem, o tempo disponível...), na tentativa de sensibilizá-los para os conhecimentos trabalhados na disciplina. Por exemplo, ela relatou aos seus alunos a sua trajetória estudantil até o seu ingresso na docência tentando estimulá-los para os estudos e despertar-lhes um maior interesse pela disciplina. Nesse relato ela também contou que já passou pela situação que eles passam, colocou-se em uma posição de igual ou próxima a eles. Notamos que Fabiana tenta incentivar seus alunos a estudarem e, a partir do seu caso, diz que é possível ser um jovem “bem sucedido” profissionalmente.

Entretanto, os professores também relataram aspectos referentes às dificuldades e limitações de ser um jovem professor em início de carreira. Para Mayor Ruiz e Sánchez Moreno (2000), o período de indução à docência

é uma etapa de inseguranças e de temores, mas nem por isso uma etapa de submissão. De uma forma ou outra, como bem sinalizam essas autoras, os jovens professores demonstraram vivenciar essas inseguranças e temores, alguns com mais, outros com menos intensidade, alguns em umas, outros em outras circunstâncias.

Quando Feixas (2002) discorre sobre as três etapas do início da docência universitária, aponta que na primeira, dentre outros aspectos, os professores preocupam-se em mostrar autoridade e conquistar o respeito de seus alunos. Nas entrevistas realizadas também constatamos que, inicialmente, alguns professores sentiram-se temerosos da aceitação que teriam por parte dos alunos. Eles contaram:

“Bem no começo, quando eu comecei as aulas aqui [...] eu pensava: ‘eu sou nova, meu primeiro emprego, eles sabem. Será que eles vão me respeitar como uma pessoa de mais idade?’ Essa era minha maior preocupação. [...] Era uma preocupação muito grande. [...] Às vezes eu chegava em casa e falava: ‘acho que eles não entendem que eu sou professora deles’. Mas isso era uma coisa minha, insegurança minha talvez.” (Fabiana).

“Eu imaginava que poderia ter problema: ‘ah vou pegar um aluno da minha idade, o cara não vai ter respeito’. Mas não tive” (Guilherme).

O professor André também se preocupou por ser novo e talvez não se fazer entender ante suas alunas. Notamos que o foco das preocupações desses professores está na “pouca idade” atrelada, é claro, à inexperiência docente. Parece que essa preocupação não se efetivou em um desafio para as suas práticas em sala de aula. Vemos que a “aceitação” deles como professores teve que ser feita com mais ênfase por eles próprios. Eles nunca tinham estado professores, portanto eram inexperientes, inseguros e pouco confiantes em si mesmo.

Constatamos que os entrevistados, por serem jovens, fazem uma cobrança sobre si e percebem provocações de seus pares no que se refere ao seu reconhecimento como profissionais. Alguns deles mencionaram:

“Por ser jovem a gente tem uma crítica dizendo, ah eu sou novo, então tenho que aprender. Porque a gente acabou que sair do [...] doutorado. Então você ainda tá aprendendo muita coisa, você ainda tá querendo aprender muita coisa. No final das contas a gente tem essa crítica, dizendo ah, eu sou novo então eu tenho que melhorar” (Guilherme).

“Eu ouvi coisas do tipo: professor jovem não pode estar na banca de um concurso porque ele não é capaz de avaliar um colega pra entrar pra trabalhar aqui” (Laura).

“Quando eu vou dar uma palestra fora, já senti aquela coisa: aquele ali é mais jovem que eu e está dando uma palestra” (André).

Por terem pouca idade, tanto por parte deles mesmos como dos colegas (professores ou profissionais) há cobranças e pressões. A pressão é, portanto, tanto interna quanto externa. Quanto à pressão externa, percebemos similaridade nos estudos de Cunha e Zanchet (2010) que argumentam que alguns professores novos encontram um grande desafio de serem reconhecidos e legitimados por seus pares, por estarem inseridos de certa forma em um ambiente de competição. Observamos que esses professores buscam enfrentar tal desafio através da dedicação aos estudos e adquirindo novas aprendizagens. Estudando e aprendendo eles entendem que terão melhores condições de serem reconhecidos, de mostrarem-se capazes e de afirmarem-se como professores - o que se configura como uma pressão interna. O relato dos professores confirma que a iniciação à docência

pode caracterizar-se como um momento de tensões de forças internas (maturacionais, experienciais) e externas (culturais, profissionais).

Ainda com referência aos desafios, Caio fez um destaque significativo sobre a sua “pouca idade”. Ele contou:

“Quando eu entrei aqui eu tinha menos de 30 anos de idade. Eu nunca tive minha idade cronológica combinando com a minha idade, sempre me achei mais jovem do que sou. Então eu senti uma aproximação de idade com os alunos. [...] Eu consegui desenvolver com alguns alunos uma amizade profissional, acadêmica. A gente gosta de discutir assuntos de engenharia, falar bastante de coisas daqui da universidade de uma maneira bem legal, bem amigável, como se fossemos amigos de tempos. [...] Com os colegas professores a distância foi maior porque eles têm 50, 40 e tantos anos, são um pouco mais velhos que eu. São pessoas casadas que não tem a mesma visão de vida [...] Recentemente alguns dos meus colegas [...] entraram aqui como professores, e isso amenizou também essa parte dos professores” (Caio).

Assim como argumenta Bourdieu (1983), parece que Caio sinaliza que são complexas as relações entre a idade social e biológica. Caio atribui à sua “pouca” idade sua aproximação e identificação com os alunos e seu distanciamento dos colegas professores. Caio não pertence à mesma geração dos seus colegas professores: ele é um jovem que está iniciando a carreira e pode estar trabalhando em meio a professores experientes que estão quase em fim de carreira. Caio sente-se jovem, sente-se melhor em meio aos alunos e identifica-se com eles. Ele tem facilidade em fazer amizades, conversar e interagir com seus alunos e demonstra gostar dessa relação. Esses indicativos lembram-nos, mais uma vez, do destaque de Cunha (1988) de que alguns professores jovens encontram facilidade em construir ‘um mundo comum’ com seus alunos. O professor Caio e seus alunos possuem gostos parecidos, possuem “visões de vida” similares e isso contribui para sua

interação - o que não é uma atitude corriqueira entre os professores universitários.

Talvez, ainda, por estar em uma situação de transição do papel de estudante para o papel de professor, por sentir-se jovem, por ser ingressante na universidade e por estar desenvolvendo a sua identidade docente, o professor Caio sinta um maior pertencimento ao grupo de estudantes comparado ao grupo de professores. Caio está na condição de professor, mas seus valores, atitude e preferências parecem adequar-se mais com a condição de ser estudante. Ele ainda não tem sua identidade docente definida. Essas sensações de identificar-se ou não com o grupo de professores têm uma relação intrínseca com a idade de Caio e com o fato de ele ser um professor iniciante. Do nosso ponto de vista, essa ideia se reforça quando Caio relata que, recentemente, aproximou-se de alguns jovens professores que iniciaram a carreira na sua faculdade.

Laura também vê e vivencia a sua condição jovem de uma maneira distinta. Ao pensar sobre sua idade relacionada ao exercício da docência, ponderou:

“é mais uma questão de como você se coloca no papel de professor do que a idade que você tem. Não vejo ninguém confundir as coisas. [...] Eu percebo que a postura que a gente tem fora daqui também é muito importante [...] Se o aluno te vê lá fora fazendo um monte de coisas que ele também faz, tipo indo pra festa, bebendo todas, paquerando todo mundo, ele não vai voltar pra aula e conseguir te respeitar aqui dentro [...] Eu procuro me policiar [...] Sempre tomando cuidado pra não ficar exposta demais. ‘Ah, a professora bêbada lá no barzinho tal’. Não dá, né? Eu acho que é mais uma questão de postura mesmo do que de idade” (Laura).

Ante sua pouca idade, parece que Laura criou uma estratégia para produzir uma determinada imagem de professora diante de seus alunos. Ela

coloca-se no papel de professora, assume uma postura de professora, distingue o que faz um professor e o que faz um aluno. Para tanto, ela se “polícia”, “não se expõe”, controla suas ações, seus fazeres, para que os alunos a respeitem e para que não tenham a chance de “confundir” os papéis. Nessa sua fala percebemos a demarcação de papéis de professora e de alunos e a diferenciação e o conseqüente distanciamento entre esses sujeitos. Vemos que ao mesmo tempo em que o seu posicionamento firme e forte de professora faz com que ela não se preocupe com a sua idade, faz também com que sinta a sua segurança profissional.

Paralelismos do jovem professor universitário

Neste estudo, embora tenhamos encontrado aproximações e distanciamentos entre as condições jovens desses seis professores, não consideramos que a idade seja um fator de padronização entre eles ou de causalidade no que diz respeito a suas práticas e suas relações com os alunos. Porém reafirmamos que essa condição produz no professor vivências tanto positivas e motivadoras (disposição, identificação com os alunos...) quanto dificuldades e limitações (preocupação com a aceitação por parte dos alunos, reconhecimento pelos pares, pouca experiência...).

Notamos que os pontos positivos e as dificuldades impostos pela condição jovem são vividos em paralelos. E nesse paralelo os professores vão construindo suas formas de lidar com a pouca idade, com as possibilidades de relacionamentos com seus alunos e com a construção de suas identidades docentes.

Também, no que se refere à condição jovem dos professores que entram na carreira, é possível dizer que esses profissionais vivenciam tanto a “sobrevivência” quanto a “descoberta” e que, conforme já sinalizava Huberman (1992), um aspecto permite aguentar o outro.

De modo geral, é possível dizer que a condição jovem dos professores é encarada por eles tanto como um desafio como uma possibilidade de novas ou diferentes formas de desenvolver as aulas, de se relacionar com os alunos e de construir-se professor.

Referências

BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. In: *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada, 1983. p. 112-121.

CUNHA, Maria Isabel da. *A prática pedagógica do “bom professor”*: influências na sua educação. 1988. 178f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

FEIXAS, Mónica. El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Revista de Docencia Universitaria*. Murcia, Espanha, v. 2, n. 2, 1 p., 2002.

FEIXAS, Mónica. Los cambios en la docencia del profesor universitario. In: *Enciclopedia virtual de didáctica y organización escolar*. 2000, p. 1-26.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? *Educação* (UFSM), Santa Maria, RS, v. 29, n. 02, p. 121-133, 2004.

MARCELO GARCÍA, Carlos. *Formação de professores*: para uma mudança educativa. Tradução de Isabel Monteiro. Porto: Porto Editora, 1999.

MAYOR RUIZ, Cristina. Nuevos retos para una universidad en proceso de cambio: ¿pueden ser los profesores (principiantes) los protagonistas? *Profesorado*, Granada, España v. 13, n. 1, p. 61-77, 2009.

MAYOR RUIZ, Cristina; SÁNCHEZ MORENO, Marita. *El reto de la formación de los docentes universitarios: una experiencia con profesores noveles*. Vicerectorado de Calidad. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Sevilla, 2000.

SERRA, Juan Carlos. Profesores principiantes y los nuevos desafíos de las instituciones educativas (Mesa). Congreso sobre profesores principiantes e inserción profesional en la docencia, 3., 2012, Santiago, Chile. *Anales...* Santiago, Chile: Universidad Autónoma de Chile, 2012.

Recebido em agosto de 2019.

Aprovado em novembro de 2019.

A pesquisa em sala de aula como prática pedagógica emergente para a qualidade do ensino superior

*Maria Janine Dalpiaz Reschke*¹

*Juliana Bittencourt Garcia*²

RESUMO

Este estudo objetivou compreender como docentes, que se envolvem no projeto “Mostra de Pesquisa em Sala de Aula”, em uma universidade comunitária no sul do Brasil, buscam estratégias para utilizar a investigação como princípio educativo e inovador em sala de aula. Para sua realização foi feito um levantamento das experiências apresentadas na Mostra de Pesquisa de 2010 até 2017. Para tal, foram analisados os textos apresentados com a descrição da experiência, observando o número de professores envolvidos, a natureza dos trabalhos e a participação dos estudantes. A motivação dos professores envolvidos na Mostra também foi objeto de interesse. Entre eles há os que realizam investigações de forma sistemática e contínua, pertencentes a áreas acadêmicas distintas, com reconhecida competência docente. Foram realizadas entrevistas semi estruturadas com quinze professores, através de contato *on line*. A análise dos dados indicam que há fatores comuns que impactam as experiências, envolvendo a qualificação do professor, o compromisso social da universidade, o ensino relacionado com cotidiano, a capacidade de aprender a ensinar na prática social. Um destaque especial revela que os saberes da pesquisa estão presentes nas

¹ Doutora em Educação. Professora da FACCAT - Faculdades Integradas de Taquara, Taquara, RS, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-3456-749X>. mjanine@terra.com.br

² Doutoranda do Programa de pós-graduação em Educação da UFPel - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-6467-5264>. jbittencourtgarci@gmail.com
Este estudo teve o apoio da estudante de Pedagogia Kenia Silveira Marques da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, Brasil. keniasilveiramarques@gmail.com

representações dos docentes quando manifestam sua compreensão da qualidade no ensino de graduação, encaminhando a perspectiva da indissociabilidade como referente da educação superior.

Palavras-chave: Docentes do ensino superior; Professores pesquisadores; Relação ensino e pesquisa; Docência e pesquisa.

Classroom search as emerging pedagogical practice for the quality in higher education

ABSTRACT

This paper aims to understand how teachers than are involved in the project “Classroom Research Show”, seek strategies to use research as an educational and innovative principle in the classroom. We conducted a survey of the Research Shows from 2010 to 2017. In this survey we could observe the number of teachers, assignments and students than participated. We also checked the reasons that led teachers to join the project or not. We map out some professionals than conduct research systematically, belonging to different academic areas and with recognized teaching competence. We conducted semi-structured interviews and online scripts with fifteen teachers. Our artificers seem to indicate that characteristics such as: teacher qualification, university social commitment, teaching related to daily life, learning to teach in the collective and research knowledge are present in their representations of quality understanding in undergraduate education.

Keywords: Higher Education Teachers; Research Professors; Teaching and research relationship; Teaching and research.

* * *

*Se te mandam quebrar uma pedra ou fazer um móvel,
a inteligência vai te angustiar na procura do meio mais certo,
mais eficiente e mais perfeito de quebrar ou de fazer. Mas a
insaciedade que te faz artista vai te atirar numa procura
muito mais afetiva, digna e criadora: saber o que é uma
cadeira, que proveito os outros tirarão da pedra que você vai
quebrar. Sem isso você será escravo.*

Fernando Sabino

Introdução

A universidade vem enfrentando desafios contemporâneos muito significativos, tendo em vista as mudanças culturais e científicas que incidem sobre suas práticas de ensinar e aprender. Historicamente, a universidade se constituiu como um referente do conhecimento acumulado e assumiu a responsabilidade de transmitir esse patrimônio cultural de uma geração à outra. O paradigma da ciência positivista repercutiu no papel social da educação escolarizada e na configuração da docência e da discência. Para tal perspectiva, o conhecimento válido seria somente o considerado pelo método científico e, com suas verdades, deveria ser veiculado para as novas gerações. As certezas eram valorizadas enquanto a dúvida penalizada no espaço da prática pedagógica. Exigia-se um professor erudito, com intensa capacidade de conhecimento acumulado e um estudante com significativo poder de memorização.

Nas últimas décadas do século XX, porém, esse paradigma foi mostrando uma incapacidade de enfrentamento dos problemas reais que exigiam a condição de múltiplas respostas. A ordem e a certeza foram dando lugar à valorização das perguntas e da capacidade de explorar novas alternativas de conhecimento. Mostra-se frágil um ensino prescritivo e a capacidade investigativa foi assumindo um valor nos processos de ensinar e aprender.

Não por acaso, o discurso da indissociabilidade do ensino pesquisa extensão se constituiu, no Brasil, como fundante da descrição da qualidade universitária, na Constituição de 1988.

A partir daí, e com o significativo empenho na formação pós-graduada de professores, a condição da pesquisa passou a ter relevância especial no cenário acadêmico. Atualmente as estatísticas informam que mais de 80% da pesquisa no Brasil, é realizada nas Universidades, com especial destaque às de natureza pública.

Se esta conquista foi mudando o cenário acadêmico na produção do conhecimento, ficou cada vez mais evidente que os processos de ensinar e aprender teriam de sofrer significativas mudanças, assumindo os pressupostos da pesquisa na prática da aprendizagem.

Para tal, as mudanças nas tecnologias de informação muito contribuíram para evidenciar a emergência de um novo paradigma de ensino. O monopólio da informação que as instituições escolarizadas tiveram até esse período, foi quebrado pela possibilidade de a ela ter acesso pelos meios digitais. Nesse sentido, a docência tradicional foi fortemente atingida, exigindo dos docentes e também dos estudantes, novas perspectivas de ensinar e aprender. A dúvida, tão penalizada pelo paradigma da pedagogia positivista, passou a ser valorizada, como elemento fundante de uma formação criativa. E a presença dos princípios da pesquisa no ensino se constituiu num especial desafio para os protagonistas da cena acadêmica.

Nesse sentido, iniciativas como a *Mostra de Pesquisa em sala de aula* evidenciam a necessidade de estimular as experiências nessa direção e compreender os saberes docentes e discentes que estão em pauta nesse cenário.

O objetivo deste estudo foi pesquisar este cenário de experiências para compreender os processos vividos por professores e estudantes que intencionam usar a pesquisa como processo formador na aula universitária.

O cenário principal é a sala de aula e, é a partir dela e nela, que procuramos nos apropriar da importância de pensar a docência universitária e os desdobramentos para a formação de professores.

Para tanto, foi necessário refletir sobre o entendimento do que é pesquisar. Ressaltamos que o ato de pesquisar está na base do ser humano; já desde os primeiros anos de vida somos pesquisadores e desde cedo questionamos e investigamos. A criança quer conhecer, desde a tenra idade, o mundo que a cerca, quais as origens das coisas. Quem de nós não tem na lembrança esses questionamentos? Os nossos filhos e filhas, sobrinhos e amigos podendo ficar dias ao lado dos adultos perguntando: mas,... Por quê?

Perece que, quanto mais havia o gosto pelas respostas, mais curiosidade produzia, deixando os adultos perplexos com os questionamentos. As indagações feitas pelas crianças são sobre as coisas naturais e sociais e sobre si mesmas, que mais tarde, como sujeitos adultos e como pesquisadores potencializarão, desde que estimulados para tal.

Partimos, pois, do pressuposto que a necessidade básica para a pesquisa é a vontade de questionar, de buscar respostas, informações. O pesquisador pergunta de maneira sistematizada, com o apoio de teorias, métodos e técnicas, com a intenção de compreender melhor o mundo em que vive.

Buscando o entendimento do que significa pesquisa no dicionário Aurélio (2010, p.1320) encontramos: “indagação ou busca minuciosa para averiguação da realidade; investigação, inquirição, investigação e estudo minudentes e sistemáticos, com o fim de descobrir ou estabelecer fatos ou princípios relativos a um campo qualquer do conhecimento”. Essa formulação serve para orientar a compreensão a respeito de pesquisa e de pesquisar no plano educacional, objeto de nosso interesse e que se constituirá no mote destas reflexões, especialmente sobre a formação do professor como pesquisador.

Porém, é importante retomar aquela criança mencionada anteriormente, pronta para ingressar na escola, palavra grega que significa lugar de prazer, de alegrias. Infelizmente poucas vezes na história esse conceito foi tomado como orientador das ações escolarizadas. Ao contrário, a ideia de escola disciplinadora castrou a oportunidade de brincar, de correr e de descobrir o mundo. Ainda assim, a condição humana e novas teorias pedagógicas estabeleceram a contradição e se instituíram como pedagogias alternativas, com relativo impacto nas práticas escolares. A criança que brincava nas ruas, corria por espaços amplos e abertos, subia em árvores, tomava banho em riachos, andava de bicicleta e fazia milhões de perguntas sobre as questões da vida para a família e amigos, hoje vive em pequenos

espaços, com pouca mobilidade e convivência parental, o que, de alguma maneira, dificulta os questionamentos que lhes são naturais.

Talvez essa condição nos leve a questionar o elo entre a pesquisa, o pesquisador e a sala de aula. Como podemos ter professores pesquisadores, inquietos frente à realidade, que propiciem experiências significativas para seus alunos?

É fundamental que os docentes assumam os princípios da pesquisa para ensinar, entendendo que a aula é um importante laboratório. Não se trata de banalizar a pesquisa científica mas, de compreender que seus princípios devem acompanhar a formação, no sentido que Paulo Freire instiga. Propõe o autor que é fundamental pensar que a curiosidade que está associada ao senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se metodologicamente e respeitando-se o rigor científico, torna-se a curiosidade epistemológica. Curiosidade como uma inquietação indagadora, como uma pergunta às vezes não verbalizada a qual busca na realidade concreta as respostas.

Porque os professores em geral se afastaram da pesquisa? São possíveis múltiplas respostas a essa indagação. Antônio Nóvoa, estudioso da profissão docente em Portugal, que discute as implicações dos cursos de formação de professores como o lugar de produção docente, ressalta que é na formação inicial que o professor se assume como produtor da sua profissão. E que essa condição implica fortemente a Universidade, *locus* principal dessa formação.

Se os caminhos são múltiplos, a teoria e prática podem ser o nó górdio dessa equação. Como erradicá-la ou pelo menos minimizá-la? Há, atualmente, uma significativa bibliografia a respeito passando por resultados de pesquisa publicados. Mas se as pistas são importantes, a capacidade do professor de analisar a realidade da sua prática com os estudantes é que pode sugerir caminhos. As mudanças na relação teoria e prática passam por inversões dessa equação, tomando a prática, a realidade,

como ponto de partida para a produção de conhecimento, respaldada na teoria. E é esse o caminho apontado pela pesquisa.

Entretanto, é preciso refletir que seguir nessa direção pressupõe uma mudança importante na concepção de conhecimento dos professores, que redunde numa prática inovadora. E, nessa perspectiva, é importante analisar e propor processos formativos para os docentes universitários que os estimule e instrumentalize para tal.

Pesquisa e formação docente: o caminho do meio

No aspecto cultural e social, há a necessidade de criar sistemas de formação que contemplem as condições regionais, num cenário novo, globalizado e interinstitucional, que promova a troca dos saberes. Assim, as instituições podem apresentar a possibilidade de consolidar-se como estrutura e forma, em confluência aos interesses do mercado de trabalho e das relações interpessoais. A formação, como função básica do ensino universitário, também suscita um olhar analítico às questões teórico/práticas no contexto das exigências complexas dessa sociedade.

[...] a formação é cada vez mais necessária e profunda à medida que as atividades (profissionais, sociais e, inclusive, pessoais) tornam suas exigências mais complexas. Por isso há muitas denominações dadas a esse momento histórico: sociedade da aprendizagem, sociedade da formação, formação contínua, etc. Essa presença universal do aspecto formativo e sua incorporação à dinâmica do dia-a-dia da vida das pessoas trouxeram consigo efeitos relevantes” (ZABALZA, 2004, p. 36).

No decorrer da ação formadora, configurou-se a ideia de que a educação superior encaminha para o planejamento da vida. Mas a grande valia da formação está no processo de crescimento e de aperfeiçoamento dos

seres como pessoas. Zabalza (2004) comenta que a formação é cada vez mais necessária para o crescimento pessoal, e que o desenvolvimento se constrói pela qualidade do conteúdo e pela forma como acontece o processo de ensino.

A formação serve para qualificar o sujeito nas questões humanas, no conhecimento e nas habilidades cotidianas, enriquecendo as experiências. O ensino universitário depara-se com a necessidade de que o professor remeta seus discentes a uma experiência desafiadora, produtiva e conectada com a realidade. Essas experiências podem ser prazerosas e empíricas desde os primeiros semestres da graduação. Com isso algumas Universidades, instigadas por essa realidade, alteraram os currículos dos seus cursos, oportunizando aos acadêmicos essa vivência através de disciplinas que se alicerçam em uma pesquisa sócio-antropológica, que reconheça a realidade da comunidade onde estão inseridos.

Morin (2003), quando se refere à ideia de construção do conhecimento, afirma que é preciso favorecer a inter-relação entre as áreas do conhecimento, para que possa transgredir a sociedade no processo de construção e de uso desse conhecimento. Esse processo exige novas formas de ensinar, que incorpore a pesquisa, onde haja possibilidade de utilizar variadas fontes de informação/formação, compreendendo-as como processo da aprendizagem.

O imaginário social vai se construindo, tanto na academia como na profissionalização docente. Será que esse formador questiona o profissional que está formando? (BOLZAN e ISAIA, 2004). As inovações no ensino superior devem percorrer essas inquietações, passando pela imaginação, e pelo imaginário e, se possível, transformar-se em realidades positivas no processo formativo.

Para Severino (2001), a pesquisa assume uma tríplice dimensão. Por um lado está a *dimensão epistemológica*: a perspectiva do conhecimento. Só se conhece construindo o saber, praticando a significação dos objetos. De outro lado, tem-se a *dimensão pedagógica*: a perspectiva decorrente da relação com a aprendizagem. Para ele é nessa dimensão que ocorre o

processo ensino-aprendizagem. Segundo o autor só se aprende e só se ensina pela efetiva prática da pesquisa. E a última é a *dimensão social*: a perspectiva da extensão.

Paulo Freire (1996), ao falar dos saberes necessários à prática educativa, chama atenção para outros aspectos e outras dimensões, igualmente importantes, sobretudo num contexto de prática reflexiva crítica. Para ele, o professor, como profissional e ser situado historicamente, produz uma prática pedagógica que pode tornar-se cada vez mais rica e significativa, se forem considerados saberes que dizem respeito a ações pedagógicas coerentes com uma opção político pedagógica democrática ou progressista. Para o autor é necessário que a prática docente tenha articulada as três dimensões: dimensão dos conhecimentos, a dimensão ético-política e a dimensão emocional-afetiva.

A “sociedade do conhecimento” demarca território por diferentes fontes e desenvolve-se por mobilizações múltiplas na sociedade. Desse modo, as leituras atualizadas possibilitam assinalar o processo de mudança nas profissões. Essas leituras, discutidas coletivamente, viabilizam o processo de troca e, conseqüentemente, acontece à construção coletiva de novos conhecimentos docentes que poderão ser levados para outros professores. Por essa razão ler Zabalza (2004), Morin (2002, 2003), Santos (1989, 1995, 2002), Cunha (2007, 2008), Gigante (2005), Isaia e Bolzan (2004) e outros pesquisadores é desafio produtor para a pesquisa no ensino superior.

O desafio está em utilizar a pesquisa em aula como uma estratégia do processo ensino-aprendizagem onde o aluno, com instrumentalização teórico-metodológica, construa o seu conhecimento. Demo (2004) afirma que “o signo central da pesquisa é o questionamento sistemático, crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade, em sentido teórico prático”. Isso significa que é preciso buscar um olhar crítico da realidade e desenvolver nos estudantes a competência de ler a realidade e de resignificá-la. Nessa tarefa, lançar mão dos princípios da pesquisa é muito oportuno.

Algumas perspectivas teóricas

Então vale perguntar: como fazer uso da pesquisa em sala de aula, e como podemos utilizá-la na organização do trabalho pedagógico?

Nesse caminho de resignificação procura-se compreender que o processo educativo é uma das formas de garantir as dimensões da formação integral do homem – coletivo, individual, social e histórico, que são sustentadas por princípios da solidariedade, da ética e da pluralidade cultural. À medida que os acadêmicos experienciam a pesquisa em aula desenvolvem inter-relações entre a prática profissional, os conhecimentos e os saberes cotidianos, objetivando o exercício de uma cidadania ativa, como forma de intervir na realidade onde estão inseridos. O envolvimento com a pesquisa se dá à medida em que há implicação com o objeto a ser pesquisado, ou seja, somente pesquisamos o que nos interpela e o ato de pesquisar refere-se à busca de respostas para essas inquietações.

Para Morin (2002), a educação escolarizada visa à formação integral do homem, propiciando o seu crescimento por inteiro e deve favorecer a aptidão natural da mente e estimular o uso da inteligência geral, que requer o exercício da curiosidade desde a infância. Para que isso ocorra é preciso provocar a dúvida e a incerteza e incentivar a busca de respostas para os problemas instigados pelo professor em aula, envolvendo uma concepção de ensino com pesquisa.

Santos (1995) chamou atenção para que, no paradigma de ciência emergente, o conhecimento é processo, portanto, não é absoluto, nem acabado. O desafio é criar alternativas e é nesse sentido que as aprendizagens devem caminhar. Aprender é aprender a criar e a pesquisa faz a aprendizagem ser criativa, porque é construída com esforço próprio através da elaboração pessoal e no interior de um processo coletivo, solidário e cooperativo. A pesquisa aparece como um instrumental de ensino e, como atividade inerente ao ser humano, é acessível a todos e a qualquer nível de

escolaridade, como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade, dialogando com os saberes do trabalho e da cultura como forma de contextualizar o conhecimento escolar.

Fazenda (1995) enfatiza que “aprender a pesquisar, fazendo pesquisa, é próprio de uma educação interdisciplinar, que deveria iniciar na educação infantil, desde a pré-escola.” Portanto, os processos de ensino devem se identificar com ações ou processos de trabalho do sujeito que aprende, pela proposição de desafios, problemas ou projetos, desencadeando, por parte dos alunos, ações resolutivas, incluídas as de pesquisa e estudo de situações, a elaboração de projetos de pesquisa, de intervenção, entre outros.

Portanto, a pesquisa na sala de aula pode estabelecer o diálogo entre as diversas áreas do saber e a postura crítica e criativa. O resultado desse diálogo volta para a realidade concreta, através de ações de intervenção crítica na vida da comunidade pesquisada. Porém, para que isso ocorra, é necessária a formação do professor-pesquisador, favorecendo o domínio da metodologia científica como instrumental do ensino.

Também Market (2000) ressalta que será importante a geração de competências, de estabelecer relações entre os sentimentos concretos e contextos sociais para poder aprofundar orientações políticas na consciência do homem. Os professores que utilizam a pesquisa em sala de aula cultivam uma rede de recursos que envolvem a comunidade nos processos de ensino, estabelecendo relações com a mesma, pois procuram fazer da comunidade um espaço de estudo para a realização de projetos. Ao propiciarmos a pesquisa em aula estaremos incentivando uma dimensão inovadora do processo ensino-aprendizagem na qual o aluno é sujeito do processo educativo quando participa da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados. Quebra-se a estrutura vertical do poder, responsabilizando o coletivo pelo processo de ensino e aprendizagem pelas propostas formuladas.

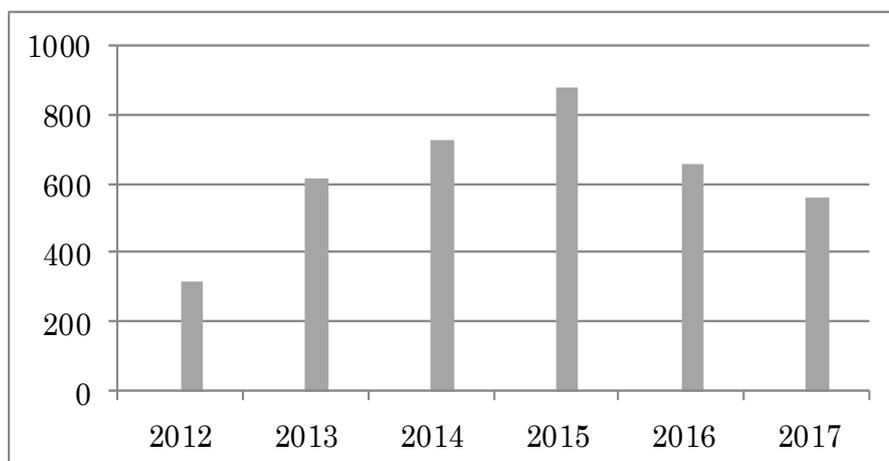
A Mostra de Pesquisa e Extensão na Sala de Aula como estimuladora de práticas inovadoras

Para a realização do estudo aqui descrito, tomamos as experiências apresentadas na Mostra de Pesquisa e Extensão na Sala de Aula por considerar que revelam uma preocupação institucional com a qualidade do ensino e fornecem um especial material de análise para que se compreenda o estágio de desenvolvimento da proposta inovadora na aula universitária. O intuito é compreender este tema a partir da experiência e trajetória dos professores e seus estudantes.

Reconhecendo a necessidade da indissociabilidade entre docência e pesquisa, o Projeto busca potencializar os processos de aprendizagem, proporcionando a divulgação de experiências, estimulando a autoria e a autonomia dos autores por intermédio dos estímulos às práticas inovadoras. Trata-se de uma iniciativa que quer valorizar o protagonismo da comunidade acadêmica que se propõem, instigados pela curiosidade, a desbravar as barreiras das práticas usuais de ensinar e aprender.

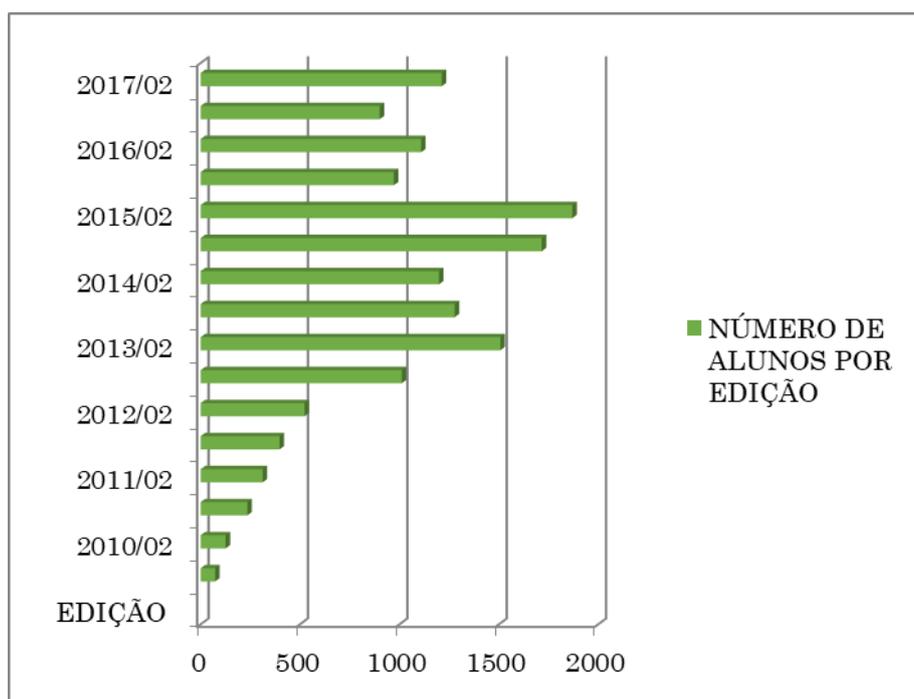
Ao realizarmos um levantamento das Mostras de Pesquisa em Sala de Aula a partir de 2010 (apenas com o número de alunos) e a partir de 2012 (com número de trabalhos) até 2017, foi possível contabilizar o número de trabalhos, professores e alunos que participaram do evento. Os gráficos que seguem favorecem a compreensão desse cenário em cada uma das edições. A análise nos possibilitou também visualizar o panorama amplo desse processo.

Gráfico 1: Número de trabalhos realizados na Mostra de Pesquisa em Sala de Aula:



Fonte: autoras (2019).

Gráfico 2: Número de alunos por edição:



Fonte: autoras (2019).

Conforme já explicitado, buscamos localizar alguns dos profissionais que se enquadravam na categoria de docentes que realizam pesquisa de forma sistemática, pertencentes a áreas acadêmicas distintas e com reconhecida competência como professores.

Realizamos entrevistas semi estruturadas (presenciais) e roteiros (online) com quinze professores de diferentes formações e áreas de atuação em uma instituição de ensino superior privada. A partir disso, conseguimos identificar o posicionamento de cada docente a cerca deste projeto, bem como suas perspectivas e considerações para com o aprimoramento do mesmo.

Os resultados em questão

Fundamentado a partir do embasamento teórico, troca de experiências, análise de dados e entrevistas semi estruturadas, conseguimos constatar alguns fatores para a eficácia das Mostras dentro da Universidade. As ações fundamentais dos professores influenciam em iniciativas que agregam na construção educacional dos alunos. Quando questionados sobre a fundamental importância da pesquisa relacionada à postura de ser um bom professor, os entrevistados assim se posicionaram:

“A premissa é verdadeira, afinal, é na pesquisa que a teoria pode ser colocada em prática, então qualifica mesmo o ensino. Mas discordo que bons pesquisadores são bons professores, nem todos são, e creio que não devem ser todos mesmo, pois a pesquisa científica também precisa de profissionais que sejam muito bons em outras áreas além da docência. E da mesma forma, um bom professor sabe usar a ferramenta de pesquisa para qualificar suas aulas.”

“Creio ser uma premissa extremamente válida e capaz de transformar a prática docente. Certamente bons pesquisadores são bons professores, uma vez que uma característica essencial na pesquisa é o cunho investigativo e curioso. Um professor que gosta de pesquisar, provavelmente gosta de investigar mais e de incentivar seus alunos a investigar também. Uma boa prática em pesquisa é capaz de fortalecer práticas de atuação profissional ao mesmo tempo em que fortalecem as práticas de ensino.”

Apesar de miradas distintas entre os professores-pesquisadores, ambos os posicionamentos afirmam a propriedade das investigações como fatores que potencializam a qualidade da pesquisa como ferramentas de ensino e que influenciam em aprendizagens com resultados significativos

para a vida do aluno. Nossos artífices parecem nos indicar características como: qualificação do professor, compromisso social da universidade, ensino relacionado com cotidiano, aprender a ensinar no coletivo e saberes da pesquisa, condições e qualidades presentes nas suas representações de compreensão de ensino de graduação.

Os depoimentos ampliaram nossa visão obtida pelos dados numéricos, e também ressaltaram a qualidade das pesquisas apresentadas, através das participações nas Mostras, ratificando a forte influencia que a mesma sobre os métodos de ensino e as práticas pedagógicas no ensino superior. Afirmam os professores:

“A participação dos alunos em Mostras de Pesquisa em sala de aula favorece a eles descobrirem um mundo novo, pois as Mostras de Pesquisa trazem maior conhecimento sobre determinados assuntos em prática, despertando neles a curiosidade e fazendo-os cativos às pesquisas.”

“É uma grande oportunidade de fazer pesquisa ao longo do semestre, com a turma acompanhando o passo a passo metodológico, descobrindo seus caminhos e muitas vezes aprendendo muito mais do que aprenderiam com aulas sem pesquisa.”

É possível considerar, também, através dos relatos dos professores de distintas áreas do conhecimento, o fundamental papel da pesquisa dentro do contexto da sala de aula, como instrumento de ensino que estimula os anseios pela incessante busca pelo conhecimento.

“Participo de todas as edições das Mostras de Pesquisa nos campi em que atuo (Gravataí e Guaíba), e vejo uma transformação dos alunos quando passam pela experiência. Já vi inúmeras vezes temas de TCC surgirem nas pesquisas de sala de aula, além de acompanhar alunos que após participarem perceberam que o caminho da pesquisa era acessível também para eles, vindo a fazer pós-graduações latu e strictu sensu.”

O estudo favoreceu a compreensão de que há uma nova proposta metodológica em andamento que qualifica o trabalho em aula, permitindo uma influência não só nos discentes, mas também nos docentes. Eles se

atualizam acerca de tendências educacionais, para promover uma educação voltada ao desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Os resultados demonstram certa oscilação de números de Projetos na Mostra Científica, em diversificadas áreas do conhecimento, que cresce na medida em que os trabalhos organizados sejam bem gestados e que os alunos conseguem realizar troca de experiência e conteúdos no decorrer dos projetos e intervenções acadêmicas.

Certamente as políticas institucionais têm relevância na possibilidade da experiência, quer pelo incentivo como também pelas condições de trabalho e apoio para a inovação.

A semente foi lançada e a resposta foi positiva. É preciso regá-la com a esperança provendo as condições para sua realização.

Considerações finais

A partir das análises realizadas nesse período, conseguimos visualizar a potencia que a pesquisa configura no processo de ensino-aprendizagem. Através da interação que tivemos com professores e alunos no processo de construção do estudo, verificamos a clareza que os mesmos possuem sobre a influência que as Mostras de Pesquisa em Sala de Aula possuem e apresentam através de suas dimensões metodológicas integralmente construtivas.

É possível analisar também o quanto a Universidade ainda pode se desenvolver no decorrer das edições, aprimorando os métodos de intervenção para que as problemáticas envolvidas sejam sanadas. Quanto a essas adversidades, o grupo que compõe a organização das Mostras, se mostrou posicionado e comprometido em aperfeiçoar os processos envolvidos em questão. Contam, entretanto, com o apoio institucional para manter a experiência.

Quanto à eficácia do programa em sala de aula, não somente a composição de discentes, mas também do corpo docente, mostraram-se satisfeitos em participar deste Projeto. Acreditam que a pesquisa é um instrumental de ensino que aperfeiçoa as técnicas construtivas do conhecimento, abrangendo níveis de habilidades intelectuais, sociais, operacionais, dentre outros benefícios que foi demonstrado anteriormente nesta pesquisa.

Dada às constatações possibilitadas por este estudo, é de suma relevância o projeto e sua vinculação com a qualidade da Universidade, estimulando os alunos de graduação a se aproximarem dos instrumentais da pesquisa. Através de uma prática pedagógica emancipatória se consolida as teorias investigativas durante o período da graduação. Essa iniciativa em níveis acadêmicos no ensino superior beneficia uma prática educativa que visa à qualificação da formação dos estudantes.

Demo (1997) afirma que “educar pela pesquisa é um princípio educativo e científico” que aprimora os meios de aprendizagem. Por intermédio da transformação da aula em campos de pesquisa, a experiência auxilia não só na construção do ser autônomo, mas na construção social que permeia a busca do saber, qualificado a partir de intervenções que os docentes realizam com vistas à troca de experiência nas salas de aula.

Referências

BOAVENTURA, E. M. *Metodologia da pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2004.

BOLZAN e ISAIA. *Revista Educação*. V.29.p.121-133. Santa Maria. Disponível: <http://WWW.ufsm.br/ce/revista>.

CUNHA, M. I. da. *Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários*. São Leopoldo, Unisinos, 2007.

CUNHA, M. I da. *O campo da Pedagogia Universitária: legitimidades e desafios para a profissionalidade docente*. São Leopoldo, Unisinos, 2008a.

CUNHA, M. I. da. Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão. In: EGGERT, E. *et al.* (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e de aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008b, p. 465-476.

DEMO, P. *Educar pela Pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinariedade: história, teoria e pesquisa*. 2^a.ed. Campinas, SP. Papyrus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

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

MARKET, W. *Novas competências no mundo do trabalho e suas contribuições para formação do trabalhador*. GT09: Trabalho e Educação. 2000.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*. 6^a ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF. UNESCO. 2003.

_____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad.: Eloá Jacobina. 7^a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

SANTOS, B. de S. *Pela Mão de Alice: O social e o Político na Pós-modernidade*. São Paulo, Cortez, 1995.

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SEVERINO, A; J. *Docência universitária: a pesquisa como princípio pedagógico*. 2001. Disponível em Acesso em 17 de dezembro de 2012.

ZABALZA, M. A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*/ Porto Alegre, RS: ARTMED, 2004.

Recebido em maio de 2019.

Aprovado em novembro de 2019.

A utilização de tecnologias digitais no Curso de Licenciatura em Matemática PARFOR/EaD da Universidade Federal de Uberlândia¹

*Elivelton Henrique Gonçalves*²

*Fabiana Fiorezi de Marco*³

RESUMO

Esta pesquisa empreendeu esforços no estudo das Tecnologias Digitais (TDs) na formação de futuros professores de Matemática na modalidade a distância, e foi conduzida pela seguinte questão: como as Tecnologias Digitais são metodologicamente abordadas pelos professores no Curso de Licenciatura em Matemática, na modalidade a distância, da Universidade Federal de Uberlândia? Buscando resposta a esse questionamento, foram propostos os objetivos: analisar como professores organizaram o ensino das suas disciplinas abordando as TDs, e analisar como os licenciandos e tutores avaliaram essa abordagem. Como metodologia, a partir da abordagem da pesquisa qualitativa, realizou-se entrevistas com professores e propôs-se questionários aos licenciandos e tutores. Os resultados evidenciaram a importância da proposição de situações formativas que não apenas apresentem as TDs aos licenciandos, mas, também, que permita-os construir conhecimentos sobre sua integração, enquanto ferramentas de ensino, na sala de aula de Matemática.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância. Tecnologias Digitais. Formação inicial de professores de Matemática.

¹ Este artigo é fruto de uma dissertação de mestrado intitulada *A utilização de tecnologias digitais no curso de Licenciatura em Matemática PARFOR/EaD da Universidade Federal de Uberlândia*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (GONÇALVES, 2018).

² Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-2969-9380>. eliveltonhg@hotmail.com.

³ Pós-doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Docente Associada da Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-7126-5626>. fabiana.marco@ufu.br.

The use of digital technologies in the undergraduate course in Mathematics PARFOR/Distance Education at the Federal University of Uberlândia

ABSTRACT

This research focused its efforts on the study of Digital Technologies (DTs) in the education of future Mathematics teachers by distance modality, and it was guided by the following question: how are Digital Technologies methodologically approached by professors of undergraduate studies in Mathematics by distance modality at the Federal University of Uberlândia? Seeking an answer, the following goals were proposed: to analyze how professors organized the teaching of their subjects addressing DTs, and to examine how undergraduate students and tutors evaluate that approach. By adopting the qualitative research approach as methodology, interviews with professors were carried out, and questionnaires were applied to the undergraduate students and tutors. The results demonstrate the importance of proposition of formative processes which not only introduce DTs to the undergraduate students, but also enable them to build knowledge about their integration as teaching tools in the Mathematics classroom.

KEYWORDS: Distance Education. Digital Technologies. Pre-Service Mathematics Teacher Education.

* * *

Introdução

As Tecnologias Digitais (TDs)⁴ estão cada vez mais presentes na sociedade contemporânea e influenciado, sobremaneira, a vida de todos, desde a nossa formação, as interações socioculturais até a maneira de adquirirmos novos conhecimentos.

Os avanços das TDs têm influenciado, também, significativamente, o desenvolvimento da educação superior a distância no Brasil. Segundo Rosini

⁴ Neste estudo, é entendido como TDs os computadores, tablets, smartphones, vídeos, softwares, Internet, enfim, os meios computacionais, os dispositivos informáticos e recursos eletrônicos.

(2014), impulsionada pelo desenvolvimento das novas tecnologias e por propiciar ao aluno uma maior flexibilidade para realizar seus estudos em seu próprio tempo e ritmo (o que não implica na inexistência de prazos) sem a necessidade de deslocamento de sua região, adaptando-se à diferentes realidades, a procura pela Educação a Distância (EaD) no país tem crescido gradualmente. Para Zabel e Almeida (2015), houve, nos últimos anos no país, uma expressiva expansão na oferta de cursos de formação de professores por meio da EaD, a qual encontrou mais força a partir da elaboração de legislações⁵, do uso das TDs como forma de comunicação e interação nos cursos, e da criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁶.

A EaD, segundo Moore e Kearsley (2008, p.1), é uma modalidade de Educação na qual “alunos e professores estão em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam”, sendo desenvolvida, atualmente, com o apoio de inúmeras TDs e podendo ser mesclada ou não com encontros/aulas presenciais. Cabe salientar, conforme afirmam Faria e Salvadori (2010, p.16), que a modalidade a distância “não se trata de uma forma facilitada de conseguir títulos, muito menos de formação de baixa qualidade. Trata-se de um sistema que atende às necessidades de um público específico e está atingindo cada vez mais segmentos”. Nesse público, destaca-se principalmente aquelas pessoas que necessitam de flexibilidade de horário para estudar e/ou residem distantes dos Centros Universitários.

A atual e crescente expansão das TDs, gradualmente, têm avançado os muros das escolas e chegado também às salas de aulas, em especial por meio do uso dos alunos, levando um novo desafio aos professores: “como incorporá-las em sua prática pedagógica de forma significativa e não apenas como uma ferramenta para motivar a sua aula?” (CANTINI et al., 2006, p.877). Neste sentido, surge a necessidade dos professores das diversas áreas estarem preparados para lidarem com esse cenário digital que não é mais tão novo.

⁵ Em especial, destacamos o artigo 80 da Lei 9.394 de 1996, que oficialmente estabeleceu as bases legais e inaugurou a era normativa dessa modalidade educacional no país, e as suas posteriores regulamentações, sendo a mais recente realizada pelo Decreto 9.057 de 2017.

⁶ O Sistema UAB foi criado pelo Governo Federal em 2005 com o intuito de expandir e interiorizar a oferta de cursos de Educação Superior no país via EaD, prioritariamente voltados a formação de professores.

Hoje, grande parte de nossos alunos estão cada vez mais envolvidos com as TDs fora da escola, mantendo um constante acesso à Internet para diversos fins, por exemplo, jogos, músicas e, principalmente, redes sociais. Podemos perceber que o perfil dos estudantes que hoje chegam a escola se alterou, transformado pelas TDs que constantemente se inovam com o surgimento de novos aparatos e recursos: “se antes era apenas e fortemente a televisão, hoje são os computadores – cada vez menores e mais potentes – [...] com acesso à Internet” (LOPES, 2010, p.38). Entretanto, nas escolas, afirma Chassot (2003, p.90, grifos do autor), é comum encontramos “docentes *desplugados*, ensinando a alunos que *surfam* na Internet”.

Dessa forma, parece-nos que é clara a necessidade dos cursos de graduação em Licenciatura em Matemática (no nosso caso) promoverem formação para a utilização das TDs. Contudo, trata-se de uma formação que possibilite ao futuro professor utilizar as TDs para se fazer Educação, e não apenas uma formação instrumental do tipo noções básicas de informática. Refere-se a uma formação que permita ao futuro professor “ampliar a sua visão de mundo acerca das tecnologias, modificando e, ao mesmo tempo, fortalecendo a sua relação com as mesmas e, conscientemente, optar pela melhor forma de integrá-las à sua prática educativa” (LOPES, 2010, p.42).

E ofertar cursos a distância, pontua Neves (2005), pode se tornar uma excelente estratégia de se construir conhecimentos e, ao mesmo tempo, de se dominar as TDs, por meio do desenvolvimento de competências que podem contribuir com a constituição dos futuros professores. Nesse sentido, defendem Schiller, Lapa e Cerny (2011, p.5), os cursos a distância devem considerar as TDs “ao mesmo tempo, objeto de estudo e ferramenta de ensino”.

No que tange a formar professores de Matemática na modalidade a distância, Freitas (2014) afirma que é uma missão possível, porém, complexa, especialmente em um cenário ainda em processo de aprimoramento como o da EaD e de adaptação por parte das universidades e docentes formadores, sobretudo, a dinamicidade dos espaços virtuais de aprendizagem. Assim, a formação a distância de professores de Matemática demanda uma atenção

cuidadosa, além da oferta de formação aos colaboradores envolvidos. Na formação de professores de Matemática na EaD, continua Freitas (2014), a busca incessante deve se direcionar no sentido de se encontrar estratégias e dinâmicas que, de fato, envolvam o professor em serviço ou o futuro professor, permitindo que eles encontrem/formem uma identidade profissional.

Ante o exposto, as ações e reflexões deste estudo foram conduzidas pela seguinte questão: como as Tecnologias Digitais são metodologicamente abordadas pelos professores no curso de Licenciatura em Matemática, na modalidade a distância, da Universidade Federal de Uberlândia? Assim, as atenções estiveram voltadas a investigar como as TDs foram abordadas nas disciplinas de modo a permitir a reflexão e possível compreensão delas pelos futuros professores de Matemática. Como objetivos específicos tivemos: analisar como professores organizaram o ensino das disciplinas abordando as TDs, e analisar como os licenciandos e tutores avaliaram essa abordagem.

Esta pesquisa teve como contexto o Curso de Graduação em Licenciatura em Matemática, na modalidade a distância, integrante do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Na pesquisa, adotamos a abordagem da pesquisa qualitativa, e realizamos entrevistas com os professores e propusemos questionários aos licenciandos em Matemática e aos tutores.

A organização deste artigo contemplou: primeiramente, um breve panorama do PARFOR e a caracterização do Curso de Licenciatura em Matemática PARFOR/EaD da UFU; em seguida, o percurso metodológico e as análises das informações construídas pela pesquisa a respeito da abordagem das TDs no respectivo curso; e, por fim, alguns apontamentos finais.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

As ações de formação de professores no Brasil vêm ocupando, gradativamente, lugar de destaque, sobretudo, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a necessidade crescente de

melhorias da qualidade da educação. Buscando, entre outros aspectos, assegurar a formação exigida na LDB aos professores que atuavam na Educação Básica, foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC) o Decreto nº 6.755⁷, de 29 de janeiro de 2009, que estabeleceu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Dentre as recomendações previstas nesse decreto, estava a necessidade de se oferecer formação para aqueles docentes que atuavam em áreas diferentes de sua formação inicial na Educação Básica e a necessidade de se priorizar a formação do docente que não possuía formação em ensino superior.

Dessa forma, ainda em 2009, foi criado, em caráter emergencial, o primeiro PARFOR, resultado de uma “ação conjunta do MEC, de instituições públicas de educação superior e das secretarias de educação dos estados e municípios [...]” (BRASIL, 2009, p.6).

Por meio do PARFOR, o professor, em exercício na rede pública de Educação Básica há pelo menos três anos, poderia obter formação em três situações: i) primeira licenciatura: para professores que ainda não tinham formação superior; ii) segunda licenciatura: para professores formados, mas que atuavam em área diferente daquela em que se formaram; e iii) formação pedagógica: para bacharéis sem licenciatura (BRASIL, 2009). Os cursos eram oferecidos na modalidade presencial ou a distância pelo Sistema UAB.

O MEC criou também um sistema eletrônico denominado Plataforma Freire, com o objetivo de reunir informações, gerenciar e acompanhar a participação dos docentes nos cursos no âmbito do PARFOR em todo o Brasil.

Para concorrer a uma vaga nos cursos ofertados, existiu um processo que o professor precisava atentar-se a partir da Plataforma Freire: i) pré-inscrição no curso; ii) validação da pré-inscrição pela Secretaria de Educação; e iii) processo de seleção realizado pelas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) a partir do relatório de validação. Aprovado no processo de

⁷ O Decreto nº 6.755 foi revogado pelo Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

validação, o professor estaria apto a realizar sua inscrição na categoria Plataforma Freire no processo seletivo da IPES ofertante do curso.

Com relação a UFU, a Instituição aderiu ao PARFOR por meio da assinatura do Termo de Adesão em 2009. A participação da UFU no PARFOR consistiu na oferta de cursos de primeira licenciatura e segunda licenciatura. Tratando-se do Curso de Licenciatura em Matemática PARFOR/EaD, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) foi aprovado em setembro de 2010 pelo Conselho de Graduação da Universidade.

O Curso de Licenciatura em Matemática PARFOR/EaD da UFU

A UFU é uma Instituição Pública de Ensino Superior, federalizada em 1978 e com sede na cidade de Uberlândia, estado de Minas Gerais. A Instituição possui uma sólida trajetória no campo da EaD, empreendendo esforços e acumulando experiências com essa modalidade educacional desde 1997, mantendo-se, a partir de então, envolvida com o movimento da EaD em nosso país. Atualmente, o Centro de Educação a Distância (CEaD/UFU), órgão ligado a reitoria e responsável pelo apoio e operacionalização dos cursos a distância na Universidade, oferece cursos de graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão, em diferentes áreas, vinculados ao Sistema UAB.

A primeira turma do Curso de Graduação em Licenciatura em Matemática a distância da UFU, iniciada em 2013/1 e concluída em 2016/2, foi direcionada ao atendimento à demanda assinalada no PARFOR, sendo ofertado pela Faculdade de Matemática (FAMAT/UFU), em parceria com CEaD/UFU, no âmbito do Sistema UAB. Em 2017/1 houve a reoferta de disciplinas para alunos em dependência.

Essa licenciatura foi destinada a professores que lecionavam Matemática na Educação Básica (Ensino Fundamental II e Ensino Médio), na rede pública, e que ainda não haviam concluído um curso superior.

O Curso possuiu carga horária total de 3.095 horas, com duração de 4 anos, divididos em 8 semestres. No total, 40 disciplinas compunham a grade curricular do Curso e foram desenvolvidas, predominantemente, por meio de

um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). O AVA utilizado foi o Moodle (Ambiente Modular de Aprendizagem Dinâmica Orientada a Objetos), uma plataforma computacional de aprendizagem, acessada pela Internet.

Assim, os estudos a distância foram realizados, principalmente, por meio do acesso ao AVA, onde, a partir das ferramentas disponíveis nessa plataforma, os estudantes encontravam anexados os conteúdos, os materiais e as propostas de estudo das disciplinas; efetuavam a postagem de tarefas; e estabeleciam comunicação com todos os envolvidos.

Eram realizados ainda, durante o Curso, nos polos de apoio presencial, encontros presenciais, nos quais havia a possibilidade de realização de webconferências semanais, apresentações de trabalhos e avaliações escritas.

O apoio e o acompanhamento dos discentes eram realizados de maneira direta e mais constante pela ação dos tutores, sob a orientação dos professores, que, por sua vez, eram os responsáveis pela organização do ensino das disciplinas, elaborando o material de estudo impresso e audiovisual e as tarefas disponibilizadas no AVA, além de esclarecer dúvidas dos alunos por meio de webconferências e/ou tutores e conduzir as avaliações dos alunos.

A avaliação deveria ser realizada em pelo menos duas modalidades, entre elas: obrigatoriamente a realização de avaliações presenciais, equivalendo, no mínimo, a 60% do total de pontos; e por meio das ferramentas do AVA, correspondendo, no máximo, a 40% dos pontos. O discente, para obter aprovação, deveria atingir o aproveitamento de, no mínimo, 60%.

Salientamos que a tutoria foi realizado pelos tutores presenciais e a distância⁸, que possuíam graduação em Matemática e foram submetidos a processo de seleção. Já os professores, são efetivos da UFU e também atuam nos cursos presenciais. Ainda destacamos que é condição obrigatória, aos professores e aos tutores, para atuação nos cursos a distância ofertados pela UFU, a realização de um curso de formação oferecido pelo CEaD/UFU.

⁸ O tutor presencial, é o responsável por orientar e acompanhar, presencialmente, os alunos que porventura vão aos polos de apoio presencial a respeito das disciplinas ofertadas no semestre letivo. Já o tutor a distância, orienta e acompanha os alunos virtualmente, geralmente, via AVA. E, normalmente, cada tutor a distância é responsável por uma ou mais disciplinas ofertadas no semestre letivo.

O corpo discente da primeira turma do Curso foi composto por alunos de três polos de apoio presencial, de três cidades mineiras: Bicas, Buritis e Coromandel. Foram oferecidas, com entrada única, 50 vagas para cada um dos polos citados. Considerando que o Curso atendeu à demanda do PARFOR, a forma de acesso prioritário ocorreu via Plataforma Freire. O ingresso na UFU pelos interessados no Curso ocorreu por meio de um processo seletivo presencial e único para todos os polos realizado em 2012, sendo destinadas vagas para as categorias Plataforma Freire e Demanda Social.

De acordo com os dados publicados no *website* do referido Processo Seletivo⁹, o total de inscritos foi de 148 candidatos. Contudo, tais candidatos referiam-se, somente, à categoria Demanda Social. Os candidatos foram classificados respeitando-se as maiores notas obtidas e as vagas disponíveis nos polos. No total, 99 candidatos efetuaram sua matrícula e iniciaram o Curso em 2013/1 e, desses, 6 concluíram o Curso em 2016/2 e 8 em 2017/1¹⁰.

O percurso metodológico

Com base em nossa questão de investigação e dos objetivos almejados pela pesquisa, nos fundamentamos na abordagem da pesquisa qualitativa, uma vez que essa abordagem, como afirma Minayo (2010), busca respostas a questões específicas, ou seja, os dados oferecerão informações detalhadas sobre um caso muito específico. Já os instrumentos metodológicos que entendemos que melhor dialogaram com nosso objeto de estudo foram: questionário com licenciandos e tutores, e entrevista com professores. A pesquisa foi desenvolvida durante 2016/2 e 2017/1. Antes de iniciarmos o processo de obtenção de informações por meio dos referidos instrumentos, a pesquisa possuiu dois momentos inter-relacionados que nos auxiliaram a evidenciar o contexto de ação deste estudo: a análise do PPC e do AVA.

Em um primeiro momento, realizamos a análise do PPC, mais especificamente, das 40 fichas de disciplinas do Curso de Licenciatura em

⁹ <https://www.ingresso.ufu.br/parfor/2013>. Acesso em: 18 ago. 2017.

¹⁰ Não foi alvo desta pesquisa investigar o motivo da evasão dos alunos.

Matemática PARFOR/EaD da UFU. Nosso objetivo, nesse momento, era identificar disciplinas que abordaram conteúdos relacionadas às TDs.

A operacionalização desse momento ocorreu-se a partir de leituras sistemáticas das referidas fichas. Desse modo, identificamos seis disciplinas que proporcionaram aos licenciandos conhecimentos acerca das TDs no ensino de Matemática e as organizamos em dois grupos: Grupo A (GA): aquelas com objetivo de habilitar o licenciando a utilizar as TDs; Grupo B (GB): aquelas que almejavam promover reflexões teóricas sobre o uso das TDs.

Após a análise do PPC, propusemos um questionário aos alunos do curso, como veremos adiante. Nesse questionário, os alunos assinalaram mais outras duas disciplinas que envolveram o uso de alguma TD nas tarefas propostas. Consideramos, também, essas disciplinas, organizando-as em um Grupo C (GC). A classificação em grupos foi apenas a título de organização das informações. A seguir, no Quadro 1, apresentamos as disciplinas.

QUADRO 1: Relação das disciplinas resultantes da Análise do PPC

	Disciplina	Semestre	Professor ¹¹
GA	Introdução à Educação a Distância	1º	Daniela
	Informática e Ensino de Matemática	3º	Fernando
	TIC no Ensino de Matemática	7º	Lucas
GB	Tendências em Educação Matemática	5º	Fernando
	Estágio de Prática Pedagógica III	7º	Daniela
	Estágio de Prática Pedagógica IV	8º	Daniela
GC	Geometria Plana e Desenho Geométrico	2º	Eduardo
	Modelagem Matemática	5º	Bruna

Fonte: Elaborado pelos autores.

Portanto, averiguamos que no referido Curso haviam, dentre suas 40 disciplinas, 8 que abordaram as TDs e/ou que desenvolveram alguma proposta envolvendo-as. Isto é, essas oito disciplinas tiveram as TDs como objeto de estudo e não apenas utilizaram o AVA para disponibilizar conteúdos ou tarefas.

¹¹ Com o intuito de preservar a identidade dos participantes desta pesquisa, todos os nomes utilizados são fictícios.

Em um segundo momento, realizamos, também o acesso e a análise no AVA do Curso das oito disciplinas identificadas, tendo a permissão dos 5 professores, 9 tutores e 22 licenciandos, que participaram das referidas disciplinas, e ainda da coordenação do Curso. Nosso objetivo, nesse segundo momento, foi conhecer os conteúdos abordados.

A operacionalização da análise do AVA se realizou por meio de leituras das informações presentes no Ambiente Virtual das oito disciplinas. Cabe destacar que acessamos as informações registradas no AVA, pois ao iniciamos esta pesquisa, as disciplinas que nos interessavam já haviam sido oferecidas.

A partir das informações obtidas por meio da análise no AVA, identificamos que as disciplinas: (i) do Grupo A propuseram tarefas que envolveram o software *GeoGebra*, o *LibreOffice*, os *Objetos de Aprendizagem* e a *WebQuest*; (ii) do Grupo B propuseram tarefas que incluíram discussões sobre o conceito de tecnologias e sobre o uso das TDs na sala de aula, e tarefas que exigiram a gravação de videoaula; (iii) do Grupo C, dentre as tarefas propostas, haviam aquelas que demandavam o uso do software *GeoGebra*.

Tendo concluído ambos os momentos, iniciamos o processo de coleta de informações utilizando as técnicas do questionário e da entrevista.

A primeira técnica de coleta de dados utilizada foi o questionário (GIL, 1999). Nesta pesquisa, utilizamos dois questionários on-line: um, foi proposto aos 22 alunos matriculados no 8º semestre do Curso, em 2016/2; e um outro, foi proposto aos 9 tutores do Curso. Identificar como as TDs foram abordadas nas disciplinas na perspectiva dos licenciandos e dos tutores foi o objetivo dos questionários. Obtivemos o retorno de 15 alunos e dos 9 tutores.

Os questionários foram gerados por meio dos Formulários Google¹², uma ferramenta on-line com a qual é possível criar formulários e enviar o link de acesso por e-mail, permitindo que as pessoas os respondam virtualmente.

Utilizamos também o instrumento de coleta de dados entrevista (GIL, 1999). Realizamos uma entrevista com cada um dos professores que

¹² https://www.google.com/intl/pt_br/forms/about/. Acesso em: 22 mar. 2018.

ministraram as oito disciplinas identificadas. Assim, buscamos entender como os docentes organizaram o ensino das suas respectivas disciplinas. Convidamos os cinco professores que ministraram as disciplinas (vide Quadro 1), sendo que quatro deles concederam-nos a entrevista e um, o professor Lucas, não retornou nossos contatos.

Realizados ambos os procedimentos, finalizamos a etapa de pesquisa de campo e partimos em busca de um delineamento para as análises, realizado mediante leituras e releituras das informações coletadas, tendo em mente os objetivos e a questão de pesquisa. Identificamos, assim, quatro categorias emergentes¹³ (FIORENTINI; LORENZATO, 2007), a saber: i) *a dinâmica das disciplinas*, aborda os instrumentos adotados pelos professores na organização do ensino das disciplinas; ii) *o acompanhamento e a avaliação dos licenciandos*, compreende os mecanismos propostos pelos docentes para o processo de assistência aos alunos e os procedimentos avaliativos; iii) *a participação dos licenciandos*, aborda o modo que os professores e tutores perceberam o envolvimento dos licenciandos nas disciplinas; e iv) *a abordagem das TDs e a implicação para a formação docente*, evidencia o modo que os professores, licenciandos e tutores avaliam a abordagem das TDs pelas disciplinas, bem como seus efeitos para a formação do futuro professor.

Com essa sistematização, buscamos tratar o material coletado a fim de atender nossos objetivos e construir respostas à questão de investigação.

A abordagem das Tecnologias Digitais no Curso de Licenciatura em Matemática PARFOR/EaD da UFU: alguns apontamentos

Defendemos, em nossa pesquisa, fundamentados em Moura et al. (2016), que o professor, independentemente da modalidade educacional, é quem organiza o ensino: define ações, seleciona instrumentos, acompanha e avalia o processo de ensino e aprendizagem. Entendemos que as ações do professor na organização do ensino, apoiados nos mesmos autores, devem propiciar que

¹³ Categorias emergentes, segundo Fiorentini e Lorenzato (2007, p.135), são categorias “obtidas, mediante um processo interpretativo, diretamente do material de campo”. Os mesmos autores, também esclarecem que categorias são “classes ou conjuntos que contêm elementos ou características comuns” (p.134).

a aprendizagem ocorra de forma sistemática, intencional e organizada, a fim de mobilizar e orientar os alunos frente ao objeto de estudo.

Posto isso, seguem as análises construídas no contexto da investigação. Salientamos que, em razão do limite de laudas para este artigo, será abordado em cada categoria alguns apontamentos principais. Para mais detalhes, sugerimos a consulta em Gonçalves (2018).

A dinâmica das disciplinas

Observamos que os principais recursos, citados pelos professores, utilizados no desenvolvimento das oito disciplinas para abordar as TDs foram: vídeos, os recursos do Moodle (fóruns e Glossários), e tarefas de leitura.

Com relação ao uso do vídeo no Curso, observamos o emprego dessa mídia pelos professores como: (i) videoaulas, produzidas pelos próprios docentes e empregadas para apresentar orientações acerca das disciplinas, ou seja, as atividades propostas, o cronograma, o conteúdo abordado; (ii) webconferências, utilizadas pelos professores como um meio de esclarecer dúvidas dos alunos; (iii) os vídeos tutoriais, empregados/produzidos pelos docentes para o uso do software *GeoGebra*; e (iv) os vídeos prontos, disponíveis na Internet acerca do funcionamento, especialmente, do software *GeoGebra*.

Com relação, a videoaula, além de ter sido um instrumento de ensino empregado pelos professores nas disciplinas, o recurso foi, também, objeto de estudo (SCHILLER; LAPA; CERNY, 2011) em algumas disciplinas, isto é, foi proposto aos licenciandos o planejamento e a gravação de uma videoaula.

A gente fez o que eu chamei de Regência Simulada. Peguei tópicos de Matemática do Ensino Médio e fiz um sorteio virtual. Então, eles [licenciandos] tiveram que fazer um plano de aula no Word, uma apresentação no PowerPoint e realizar a gravação de uma videoaula de 20 a 25 minutos, ministrando uma aula daquele tema e disponibilizar no Ambiente. (Profa. Daniela, entrevista, 15/12/2016).

Entendemos que quando os licenciandos experienciam um processo desse tipo envolvendo as TDs, essa experiência pode mobilizá-los a uma possível familiaridade com tais ferramentas e uma atitude ativa, reflexiva sobre o conhecimento escolar e as novas tecnologias, vislumbrando, até mesmo, possibilidades de integração das TDs aos processos educacionais.

Estimular os licenciandos a refletir, a questionar quanto a confiabilidade e a fidedignidade das informações que podem ser acessadas pela Internet, foi uma preocupação também dos professores:

Na Internet tem muita coisa que você consegue acessar, só que é preciso que o professor saiba ser crítico, [...] nós tentamos desenvolver esse senso crítico nos alunos, fazer com que refletissem (Prof. Fernando, entrevista, 14/12/2016).

A esse respeito, Carneiro e Passos (2014) afirmam que o professor precisa ter muito cuidado ao utilizar conteúdo da Internet, uma análise prévia precisa ser realizada. Isso parece-nos fundamental de ser estimulado na Licenciatura, a fim de que os futuros professores assumam uma postura de análise ao selecionar TDs para o seu trabalho em sala de aula.

O fórum de discussão, um dos recursos do Moodle, foi outra ferramenta adotada pelos professores. O fórum é um “espaço destinado para um diálogo entre seus participantes sem a necessidade de estarem conectados no mesmo momento” (SILVA, 2015, p.81). Sobre o uso do fórum uma professora relata:

Uma dinâmica que a gente utilizou, para trabalhar com softwares, era que eles tinham que entrar em um site que a gente disponibilizou com vários softwares de Matemática, escolher um, conhecê-lo para depois relatar no fórum. (Profa. Daniela, entrevista, 15/12/2016).

Acreditamos que essa dinâmica de conhecer, explorar e relatar nos fóruns pode ter contribuído para que os licenciandos assumissem atitudes como investigar por si próprios, colaborar na realização de atividades profissionais, “aspectos sem dúvida importantes na caracterização da

identidade do professor de matemática” (PONTE; OLIVEIRA; VARANDAS, 2003, p.188).

Ainda, a respeito do trabalho com softwares, podemos considerar que o *GeoGebra*¹⁴ foi o mais abordado. Com relação ao emprego desse software:

Eu fiz um pequeno tutorial em vídeo de como são as ferramentas do GeoGebra. Eu abria os menus, dizia o que estava usando, o que fazia e o que não fazia... fazia uma pequena apresentação do software junto com a construção de um exercício de lista. Na lista, tinham as construções que eles tinham que fazer. (Prof. Eduardo, entrevista, 10/01/2017).

Assim, observamos que, dentre as listas de exercícios propostas pelo professor Eduardo, havia exercícios que deveriam ser resolvidos utilizando-se o software *GeoGebra*. Para tanto, após o estudo teórico, foram propostos vídeos tutoriais, nos quais os professores apresentaram o software, suas potencialidades e limitações e, ainda, a resolução comentada de exercícios.

Acreditamos que essa dinâmica pode ter oferecido orientações aos licenciandos para a realização das atividades propostas e, ainda, permitindo-os conhecerem e vivenciarem a utilização do software.

O Glossário foi, também, outro recurso/instrumento empregado pelos professores em suas disciplinas. A esse respeito, o professor Fernando relata:

Eles tiveram ainda que procurar coisas na internet e, a partir do que eles viram, criar um Glossário de forma colaborativa. Então, basicamente utilizamos o Glossário para trabalhar com Objetos de Aprendizagem, WebQuest, LibreOffice, softwares e para refletir sobre as tecnologias na Educação Matemática (Prof. Fernando, entrevista, 14/12/2016).

O Glossário é uma compilação, em ordem alfabética, de termos, com as respectivas definições, a respeito de uma determinada temática. O Glossário

¹⁴ *GeoGebra* é um software livre de Matemática dinâmica que reúne conceitos de Geometria e Álgebra.

foi proposto de duas formas: (i) os professores disponibilizavam termos, cada licenciando selecionava um, buscava sua definição e realizava a postagem no AVA; e, (ii) em conformidade com o tema estudado, cada licenciando escolhia um termo que lhe causava dúvida, buscava a definição e postava no Ambiente.

Entendemos que ao permitir acrescentar, visualizar e comentar termos inseridos, o Glossário possibilita o compartilhamento de ideias entre os alunos, tutores e professores, destaca a importância do registro escrito, da organização das ideias e da capacidade de síntese e reflexão.

Atividades que envolviam leitura e elaboração de sínteses escritas e suas postagens no AVA, também, foram propostas pelos professores:

Passei textos que falavam sobre as tecnologias na Educação Matemática que os alunos tinham que ler e escrever sínteses. (Prof. Fernando, entrevista, 14/12/2016).

Zabel e Malheiros (2015) sinalizam que o conhecimento teórico, oriundo da leitura de textos, é importante para o desenvolvimento profissional docente e para que o professor possa se sentir apto para o uso das TDs na sala de aula.

Nesse sentido, cremos que a abordagem teórica e prática precisam coexistir na formação docente. Todavia, entendemos que as leituras exercem um papel significativo nesse processo, instigando o docente a repensar, rever e ampliar sua visão sobre, no caso, algum recurso tecnológico digital; o que pode incidir na atuação educacional e enriquecer o exercício docente.

O acompanhamento e a avaliação dos licenciandos

As orientações naquelas disciplinas que abordaram as TDs no Curso, foram realizadas a partir: de uma agenda e de textos existentes no Guia impresso de cada disciplina; de videoaulas; e, por escrito nas páginas do AVA:

Todas as orientações das minhas disciplinas aconteceram via AVA, por meio de vídeos, por escrito no Ambiente e no Guia (Prof. Fernando, entrevista, 14/12/2016).

As orientações na disciplina Introdução a EaD foram a partir de videoaulas, onde eu explicava o que aconteceria durante a disciplina. Nos Estágios, as orientações foram por escrito no AVA (Profa. Daniela, entrevista, 15/12/2016).

Outra ferramenta empregada para o acompanhamento dos licenciandos foram os fóruns de dúvidas, os quais, por sua vez, eram coordenados pelos tutores. Desse modo, introduzimos a figura do tutor no processo de acompanhamento dos licenciandos durante as disciplinas. Para Silva (2015), o tutor tem a missão de acompanhar e orientar os alunos no processo educativo, juntamente com os professores e sob sua orientação. A respeito dos tutores, os professores relatam:

Era minha tutora que estava mais próxima dos alunos, ela acompanhava tudo (Profa. Daniela, entrevista, 15/12/2016).

Qualquer coisa que os alunos não entendessem, eles tinham um tutor. [...]. A resposta do tutor era muito rápida (Prof. Fernando, entrevista, 14/12/2016).

Nesses trechos de entrevista, os professores destacam, em suas disciplinas, o papel dos tutores, os quais estiveram mais próximos dos licenciandos, oferecendo, com agilidade, respostas às suas demandas e, ainda, realizando a correção de atividades avaliativas. Dessa forma, avaliam Moore e Kearsley (2008, p.149), os tutores são “os olhos e os ouvidos do sistema”.

Com relação aos procedimentos avaliativos adotados pelos professores em suas disciplinas, foram seguidas as recomendações citadas anteriormente, a saber: avaliações presenciais e o uso dos recursos via AVA:

Haviam muitas atividades via AVA, num total de 40 pontos: fóruns, resumo de textos e de vídeos, glossários... já no final do semestre tinha uma avaliação no valor de 60 pontos feita no polo. (Prof. Fernando, entrevista, 14/12/2016).

Tínhamos as listas de exercícios via AVA, que valiam 40 pontos. E tínhamos a avaliação final escrita no valor de 60 pontos realizada no polo (Prof. Eduardo, entrevista, 10/01/2017).

As atividades a distância eram corrigidas pelos tutores a distância mediante chave de correção preparada previamente pelo docente. Silva (2015) lembra que o tutor presencial, por vezes, também, corrige trabalhos presenciais. Entretanto, pela análise das falas dos docentes, percebemos que as atividades presenciais avaliativas foram somente às avaliações finais, as quais foram corrigidas pelos professores. Sobre os critérios de correção:

[...] vejo que a formação não está na entrega de um arquivo, mas na participação dos alunos nas atividades, no seu mergulho nas tarefas propostas (Profa. Daniela, entrevista, 15/12/2016).

[...] eu ia acompanhando e já olhando, vendo o envolvimento, o andamento (Profa. Bruna, entrevista, 16/12/2016).

Entendemos que tais colocações, evidenciam indícios que vão ao encontro das afirmações de Resende (2004), para quem os procedimentos avaliativos na modalidade a distância devem ser planejados de maneira que se considere o processo em si e o seu resultado. Isto é, “deve levar em conta o processo em construção e não apenas o seu produto acabado, quando já não há possibilidade de interferências e da busca de alternativas àquela aprendizagem” (RESENDE, 2004, p.2-3).

Assim, acreditamos que há indícios que nos permitem inferir que os procedimentos de avaliação empregados pelos docentes prezaram não apenas pelo produto final, mas, também, pelo processo de realização das tarefas propostas, o envolvimento, a participação, o compartilhamento de ideias.

A participação dos licenciandos

A participação dos licenciandos nas disciplinas do Curso foi sinalizada pelos professores e tutores como limitada, em razão dos licenciandos

dedicarem-se, apenas, a realização de atividades avaliativas e apresentarem dificuldades em trabalhar com às TDs. A respeito desse primeiro aspecto:

Eu esperava que os alunos participassem mais [...] Os alunos, geralmente, fazem o essencial [...] “O que é exigido? A tarefa tal e a tarefa tal. Certo, então eu vou cumprir somente essas tarefas”. A webconferência estava contando presença... foi uma coisa cobrada. Então, o aluno, como todo aluno, no presencial não é diferente, ele faz, mas só aquilo que é exigido (Profa. Daniela, entrevista, 15/12/2016).

Coadunando com esses apontamentos, o professor Fernando pontua:

Sobre a participação dos alunos, eu tentava picar os pontos nas atividades, um ponto aqui, um ponto ali... [...] tudo tinha que valer pontos, senão eles não faziam... inclusive, no presencial, também, é assim (Prof. Fernando, entrevista, 14/12/2016).

Entendemos, a partir dessas colocações, que os docentes externalizam certa crítica, desapontamento e, ao mesmo tempo, se veem aprisionados a uma situação em que a atribuição de uma nota aparece como uma condição diante das tarefas, ou seja, a “realização das atividades fica condicionada ao reforço positivo representado pela nota” (TAVARES; FONSECA, 2014, p.117). Embora haja indícios de que esses docentes valorizaram aspectos que não se resumissem apenas na distribuição de pontos, pareceu-nos que esse foi fator preponderante para a participação dos licenciandos nas tarefas propostas.

O segundo aspecto indicado, agora, pelos tutores como limitador da participação dos licenciandos nas disciplinas diz respeito as dificuldades de manuseio das TDs durante o Curso. Nesse sentido, relatam os tutores:

Percebi a dificuldade dos futuros professores para baixar os softwares, mesmo com as orientações, eles ficavam perdidos, quanto aos procedimentos de instalação e, posteriormente, a execução do mesmo [...] (Tutora Lara, questionário, 07/10/2016).

Inicialmente, havia alunos que não conseguiam ligar o computador. No decorrer do tempo, conseguiram acessar a plataforma, e-mail, formatar textos e desenvolver atividade empregando softwares (Tutora Simone, questionário, 16/01/2017).

Desses registros das tutoras, percebemos que as dificuldades dos licenciandos com as TDs durante o Curso estavam relacionadas a questões técnicas e operacionais; e, mesmo com as orientações e acompanhamentos realizados, as tutoras notaram que os licenciandos ficavam confusos ao lidar com as tecnologias, de modo especial, pelo que parece, no início no Curso. Ao mesmo tempo, podemos inferir, a partir desses registros, que houve certa evolução na relação dos licenciandos com as TDs no decorrer do Curso, sobretudo, no que concerne a aquisição de conhecimentos técnicos.

Desse modo, embora acreditemos que, ao se empreender estudos na modalidade a distância, o indivíduo precise ter certa fluência no uso das TDs, entendemos que se evidencia a importância de se retomar e trabalhar, também, conhecimentos técnicos básicos pertinentes às TDs.

Parece-nos, assim, que um curso de formação de professores, cuja abordagem das TDs alie conhecimentos técnicos-didáticos-pedagógicos, pode permitir aos licenciandos, além de um possível uso das TDs como ferramentas de ensino em suas futuras aulas, uma melhor participação no curso, com menos limitações referentes ao manuseio de tais tecnologias.

A abordagem das TDs e a implicação para a formação docente

A formação de professores, afirma Kenski (2012), deve atender e responder às exigências atuais de utilização das TDs nos processos educacionais. Assim, parece-nos indispensável que os cursos de formação visem, também, formar professores preparados para a integração das TDs no ensino de Matemática (em nosso caso). Nesse sentido, os professores relatam:

[...] privilegiei o trabalho em sala de aula com uso das tecnologias, dar elementos aos alunos de modo que eles as conheçam e utilizem-

nas em suas aulas quando forem professores (Prof. Fernando, entrevista, 14/12/2016).

[...] acredito que o aluno teve condições de ter a visão do trabalho docente com as tecnologias, o que pode influenciá-lo quando professor (Profa. Daniela, entrevista, 15/12/2016).

Notamos que os professores externalizam que buscaram, durante suas disciplinas, estabelecer relações entre as TDs trabalhadas e os conteúdos matemáticos. Acreditamos ser fundamental a criação desta conexão entre a sala de aula e as TDs. Afinal, como destacam Ponte, Oliveira e Varandas (2003, p.163), “parte importante do conhecimento profissional dos professores diz respeito ao uso das TIC [...]”. Os docentes, continuam os autores, precisam saber como utilizar os novos equipamentos e recursos digitais, bem como quais são o seu potencial, seus pontos fortes e seus pontos fracos.

Contudo, levando em conta essas colocações dos docentes, ao analisarmos os registros dos tutores e licenciandos, observamos dissonâncias:

Entendo que o curso apresenta as TD, mas não ofereceu momentos para que eles [licenciandos] realmente explorassem e pensassem em atividades para as aulas na Educação Básica. [...] (Tutora Lara, questionário, 07/10/2016).

A meu ver, faltou o desenvolvimento de atividades voltadas para a Educação Básica. Atividades em que os alunos pudessem pensar em maneiras de trabalhar com as TD na Educação Básica (Tutora Simone, questionário, 16/01/2017).

Corroborando essas afirmações, apontam os licenciandos:

Penso que poderia haver um conteúdo específico, talvez uma disciplina mais específica, que aborda as TD para ser trabalhada na sala de aula (Licenciando Diego, questionário, 07/11/2016).

Poderia ter aulas específicas sobre os conteúdos da Educação Básica desenvolvidos com as TD. Seria excelente trazer para a sala de aula

o que está sendo trabalhado no curso com as TD (Licenciando Vitor, questionário, 29/09/2016).

Podemos observar que embora os professores tenham afirmado que buscaram promover a aproximação entre as TDs e a sala de aula, os registros dos licenciandos e dos tutores parecem-nos revelar que os próprios objetivos das disciplinas e busca dos docentes não foram totalmente alcançados ou não compreendidos pelos docentes e/ou pelos tutores e alunos. Nesse sentido, outros licenciandos, também, escrevem:

A minha dificuldade é aprender a encaixar os conteúdos matemáticos nos programas estudados (Licencianda Amanda, questionário, 20/10/2016).

Percebo que o curso trabalhou mais o manusear das TD e a teoria, não tanto o como trabalhar na sala de aula (Licenciando Diego, questionário, 07/11/2016).

Acreditamos que esses registros reforçam os apontamentos dos tutores de que os licenciandos não conseguiram criar links entre as atividades propostas pelas disciplinas e a sala de aula. Isso pode, ainda, evidenciar que a abordagem realizada das tecnologias pelos professores somente apresentou as TDs e, talvez, não tenha instigado os licenciandos a pensarem em possibilidades de uso das TDs para/na sala de aula e/ou não os tenha mobilizado a perceberem tais tecnologias como ferramentas de ensino.

Para Kenski (2012), é preciso que os cursos de formação permitam aos docentes se sentirem confortáveis para utilizar os recursos digitais. Estar confortável, para a autora, significa “conhecê-los, dominar os principais procedimentos técnicos para sua utilização, avaliá-los criticamente e criar novas possibilidades pedagógicas, partindo da integração desses meios com o processo de ensino” (p.77).

Em uma avaliação mais geral em relação a abordagem das TDs pelas disciplinas porém, professores, alunos e tutores partilham do entendimento

de que é necessário a continuidade dos estudos despertados no Curso para que os futuros professores venham a utilizar tais tecnologias em sala de aula:

A gente aqui dá a base, mas as possibilidades que ele [futuro professor] tem com essas tecnologias todas são quase infinitas. Ele tem que estar sempre buscando algo a mais para sua formação (Prof. Eduardo, entrevista, 10/01/2017).

Os conhecimentos sobre as TD apresentadas no curso foi uma base para um futuro aprofundamento. [...] (Licencianda Larissa, questionário, 09/12/2016).

[...] O curso inicia o caminho, agora, cabe ao aluno prolongá-lo com autonomia para utilizar às TD em sua futura prática (Tutora Simone, questionário, 16/01/2017).

Embora concordemos na necessidade da formação constante frente as TDs, entendemos, a partir do exposto, na necessidade de se repensar aspectos relacionados a abordagem das tecnologias realizada pelas disciplinas para a sala de aula de Matemática. Afinal, serão os egressos desses cursos que possivelmente estarão em sala de aula, lidando com os nossos jovens que vivem cada vez mais mergulhados no mundo digital.

Algumas Considerações

Esta pesquisa foi orientada pela seguinte questão de investigação: como as Tecnologias Digitais são metodologicamente abordadas pelos professores no Curso de Licenciatura em Matemática, na modalidade a distância, da Universidade Federal de Uberlândia?

Nesse sentido, verificamos que no referido Curso haviam 8 disciplinas, dentre as 40 disciplinas da sua grade curricular, que abordaram as TDs. Tal situação, levou-nos a refletir a respeito da abordagem das TDs não estar centrada em determinadas disciplinas, sendo relevante que estejam presentes, de modo articulado, em todas as disciplinas, permitindo a construção de conhecimentos acerca das TDs durante todo o Curso.

Constatamos que as TDs, metodologicamente¹⁵, foram abordadas pelos professores nessas oito disciplinas por meio: da busca em sites na Internet de softwares para o uso no ensino de Matemática, seguido, de debates em fóruns de discussão; da construção de Glossários com termos relacionados a Objetos de Aprendizagem, *WebQuest* e softwares; da resolução de exercícios com o software *GeoGebra*; de fóruns de discussão sobre o conceito de tecnologias; da elaboração de sínteses de artigos científicos que tratam do uso das TDs na sala de aula; da construção de um plano de aula e da gravação de uma videoaula ministrando uma aula de um conteúdo matemático.

Nessa organização do ensino das disciplinas, verificamos que os professores manifestaram a busca em abordar as TDs de modo que os licenciandos conhecessem-nas e refletissem criticamente, analisando e vislumbrando possibilidades de sua integração no ensino da Matemática.

Os licenciandos sinalizaram para a aquisição de conhecimentos técnicos no decorrer das disciplinas para com a lida das máquinas, porém, indicam que não conseguiram criar conexões entre as atividades propostas e a sala de aula e que não se sentem preparados para o uso das TDs no contexto escolar. Tais aspectos foram, igualmente, assinalados pelos tutores.

Nesse sentido, olhando para ações de formação dos professores formadores no que diz respeito a abordagem das TDs, há indicativos evidenciando que, em grande parte, o desenvolvido, na verdade, somente apresentou, apontou, ressaltou a importância de se utilizar um software, tendo poucos momentos nas quais as TDs foram utilizadas/exploradas no Curso como instrumentos de ensinar e de aprender.

Em face do exposto, parece-nos, então, que as disciplinas identificadas que abordaram as TDs, possibilitaram aos licenciandos, como constatado em pesquisa de Zabel e Malheiros (2015, p.127), “tanto a produção de conhecimentos tecnológicos, que envolve, por exemplo, o desenvolvimento de habilidades para operar determinadas tecnologias digitais, quanto a produção

¹⁵ O fato do professor formador escolher um instrumento/recurso/procedimento para trabalhar uma determinada TD, entendemos já ser um indicio de metodologia.

de conhecimento tecnológico pedagógico [...]”; em nosso caso, relativo ao saber da existência de recursos tecnológicos, já referente ao como eles podem ser utilizados no ensino de Matemática, há dissonâncias no que relatam os professores e no que escrevem os licenciandos e tutores.

Desse modo, considerando-se que os tutores estiveram próximos dos licenciandos e esses sendo os indivíduos impactados pela abordagem formativa proposta, este estudo levanta indícios, então, de que houve a necessidade de um maior direcionamento e cuidado pelos professores na abordagem e no estabelecimento de conexões entre as TDs e o contexto escolar, para que os futuros professores desenvolvessem conhecimentos a respeito da sua integração, enquanto ferramentas de ensino, aos processos de ensino e aprendizagem de Matemática.

Desejamos que este estudo ofereça contributos à área de Educação Matemática e estimule reflexões e o repensar da abordagem formativa das TDs para a sala de aula nos cursos de licenciatura Matemática a distância e, do mesmo modo, nos presenciais, como uma possibilidade para que essas cheguem e tornem-se de fato parte integrante da sala de aula de Matemática.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2009.

CANTINI, M. C. et al. O desafio do professor frente as novas tecnologias. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2006, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUC/PR, 2006. p.875-883.

CARNEIRO, R. F.; PASSOS, C. L. B. A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação nas aulas de Matemática: limites e possibilidades. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v.8, n.2, p.101-119, 2014.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, s/v, n.22, p.89-100, 2003.

FARIA, A. A.; SALVADORI, A. A Educação a Distância e seu movimento histórico no Brasil. *Revista das Faculdades Santa Cruz*, Curitiba, v.8, n.1, p.15-22, 2010.

FIorentini, D; Lorenzato, S. *Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, M. T. M. Formação de professores de Matemática: cuidados essenciais nas relações de aprendizagem em contexto EaD. *Acta Científica*, Patos de Minas, v.6, n.6, p.245-255, 2014.

GONÇALVES, E. H. *A utilização de tecnologias digitais no curso de Licenciatura em Matemática PARFOR/EaD da Universidade Federal de Uberlândia*. 2018. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KENSKI, V. *Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância*. Campinas: Papirus, 2012.

LOPES, R. P. *Formação para uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas licenciaturas das Universidades Estaduais Paulistas*. 2010. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2010.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa Social*. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p.9-29.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. *Educação a Distância*. São Paulo: Cengage, 2008.

MOURA, M. O. et al. A atividade orientadora de ensino com unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, M. O. (Org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2016. p.93-125.

NEVES, C. M. C. A educação a distância e a formação de professores. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Orgs.). *Integração das Tecnologias na Educação*. Brasília: SEED/MEC, 2005. p.211-221.

PONTE, J. P.; OLIVEIRA, H.; VARANDAS, J. M. O contributo das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento do conhecimento e da identidade profissional. In: FIORENTINI, D. (Org.). *Formação de professores de matemática*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p.159-192.

RESENDE, R. L. S. M. Avaliação processual e formativa na Educação à Distância. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 11., 2004, Salvador. *Anais...* Salvador: ABED, 2004. p.1-10.

ROSINI, A. M. *As Novas Tecnologias da Informação e a Educação a Distância*. 2. ed. São Paulo: Cengage, 2014.

SCHILLER, J.; LAPA, A. B.; CERNY, R. Z. Ensinar com as tecnologias de informação e comunicação: retratos da docência. *E-curriculum*, São Paulo, v.7, n.1, p.1-19, 2011.

SILVA, S. F. *Licenciatura em Matemática na modalidade a distância do Instituto Federal do Triângulo Mineiro*. 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias, Educação e Comunicação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

TAVARES, N. S.; FONSECA, D. G. Avaliação nas aulas de educação física em escolas de Viamão/RS. *Revista Didática Sistêmica*, Rio Grande, v.16 n.1, p.113-127, 2014.

ZABEL, M.; ALMEIDA, H. R. F. L. Um retrato da formação online do professor de Matemática. In: BORBA, M. C.; ALMEIDA, H. R. F. L. (Orgs.). *As Licenciaturas em Matemática da Universidade Aberta do Brasil (UAB): uma visão a partir da utilização das Tecnologias Digitais*. São Paulo: Livraria de Física, 2015. p.29-47.

ZABEL, M.; MALHEIROS, A. P. S. A formação inicial do professor na modalidade a distância para o uso das tecnologias digitais no ensino de matemática: o caso de uma disciplina de prática de ensino. *Alexandria*, Florianópolis, v.8, n.3, p.113-130, 2015.

Recebido em julho de 2018.

Aprovado em maio de 2019.