
Relatos de Experiência

TUTORIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE A DISTÂNCIA

Sonia Aparecida Silva Goncalves¹

RESUMO: Nas últimas décadas do século passado, a formação de professores se tornou central no debate sobre a qualidade da educação. Movimentos de pressão social obrigaram a uma busca de alternativas para suprir demandas de formação em nível inicial em que as opções são a Escola Normal e o Magistério. Este texto relata uma experiência de tutoria, numa perspectiva que articula analiticamente essa formação com questões centrais que se impõem ao professor hoje, tais como a relação entre profissionalismo e profissionalidade e a autonomia docente.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Veredas. Profissionalidade. Autonomia docente.

Teaching training tutorship on distant education program

ABSTRACT: In the last decades, teachers' education has been discussed as a central theme about education quality. Social pressure movements demanded alternatives to fulfill the need for academic teaching education where basic teacher training (*Magistério* and *Escola Normal*) are the only options. This paper reports an experience of tutorship. This text reports a mentoring experience, articulating analytically this training alternative with central issues that involves teaching work nowadays, especially the relationship between professionalism and "professionality" as well as teacher autonomy.

KEYWORDS: Veredas Project. Professionality. Teacher autonomy.

INTRODUÇÃO

Na segunda metade do século passado, sobretudo a partir de década de 1960, houve o que se pode chamar de explosão escolar, provocada pela difusão maciça da educação pública que permitiu às classes desfavorecidas socioeconomicamente o acesso à educação. Até então, grande parte das escolas era particular, por isso atendia à clientela oriunda das elites – diga-se, a poucos alunos e poucas alunas.

Todavia, essa difusão não ficou isenta de problemas. O acesso em massa à escola exigiu reorganizar o sistema educacional. Assim, entre as décadas de 1980 e 1990, o movimento sindical de docentes, aliado às demandas advindas desse *boom* educacional, instigou pesquisadores e pesquisadoras da educação a identificar e investigar pontos críticos do ensino escolar. Um

¹ Mestre em Educação e em Ciências e Valores Humanos pela Universidade de Uberaba (sonsgoncalves@gmail.com).
Em Extensão, Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 71-84, jan. / jun. 2012.

destes foi a formação docente, que se tornou assunto central na pesquisa acadêmica graças à conscientização coletiva de sua importância resultante, em parte, da pressão da sociedade. Foi um momento ímpar da história da formação de professores e professoras, que, diria Garcia (1992, p. 54), estava “[...] a converter-se novamente (nem poderia ser de outro modo) no elemento-chave, numa das pedras angulares do projeto de reforma do sistema educativo”.

Tais estudos sobre formação docente mostram que, na década de 1980, não havia propostas que priorizassem a prática docente numa perspectiva de formação continuada: tal prática só se evidenciaria no fim dos anos 1990. A Associação Nacional de Pesquisas em Educação, que desenvolve estudos, promove debates, faz pesquisas, publica estudos e organiza eventos, constatou aumento expressivo de pesquisadores e pesquisadoras preocupados com a formação inicial e continuada a partir de 1990. Segundo André (2000, p. 84), o número de dissertações e teses sobre o assunto defendidas entre 1990 e 1998 foi de “[...] 6.244 trabalhos neste período e [...] o número de teses e dissertações em educação quase dobrou, passando de 460 em 1990 para 860 em 1998”. Dos mais comuns aos silenciosos e aos emergentes, os temas pesquisados revelam o início de transformações na formação docente no século XXI.

Entre pesquisadores e pesquisadoras, brasileiros e estrangeiros, a concepção de formação passou cada vez mais a se identificar “[...] com o processo de desenvolvimento contínuo do professor, acentuando-se a unidade desse processo na diversidade de suas fases: formação pré-serviço ou inicial e formação em serviço ou continuada” (BRZEZINKSKI, 2001, p. 83). Se antes a formação continuada era privilégio de quem buscava caminhos para se atualizar, capacitar ou reciclar, se antes não se falava em formação inicial, continuada e/ou em serviço, hoje não se pode discutir com veemência a ideia de que a formação docente não cessa e é cada vez mais necessária.

Segundo Prada (1997, p. 87), “[...] numa perspectiva histórica, a formação para a docência é um processo em construção desde tempos remotos da vida de cada professor, e não é só no período de estudos superiores que alguns denominam de ‘formação inicial’”. A formação nessa perspectiva “[...] baseia-se numa reflexão do professorado sobre a sua prática docente, que lhe permite repensar a sua teoria implícita do ensino, os seus esquemas básicos de funcionamento e as próprias atitudes” (GARCIA, 1992, p. 53). Ainda no dizer de Prada,

a formação de quem já está trabalhando é uma necessidade dos profissionais, frente às exigências do cotidiano, para melhorar seu trabalho, bem como para atender às solicitações dos estudantes e da sociedade em geral, que acreditam que a educação é a solução de muitos de seus problemas. Isto não significa que a “qualificação” dos docentes seja a solução dos problemas sociais e educativos, todavia pode contribuir substancialmente na sua melhoria (1997, p. 93).

Com efeito, há professores desde sempre, diferentemente de cursos de formação acadêmica. Num país cuja difusão maciça da escolarização tem cerca de 60, 70 anos, é presumível que haja docentes sem o que chamamos de formação inicial, isto é, de preparação teórica e metodológica para o exercício da docência como profissão: professores cuja formação específica se resume ao curso de Magistério, por exemplo. Se essa experiência de formação garante a existência da

prática educação, sua práxis² pode se valer de outros saberes – mais elaborados e organizados – que não só aqueles advindos da prática – mas que nela agem – e da história do professor. Saberes que podem advir da formação em serviço – inicial ou continuada. Saberes que podem ser úteis à concretização da educação escolar como formação não só de profissionais, mas também de cidadãos críticos, cientes e convictos de seu papel social e seguros para viver em sociedade.

Eis por que convém à sociedade reconsiderar e repensar a prática docente como atividade elementar. Como atividade cultural, histórica e social, é provável que reflita na escola as vicissitudes da sociedade e o pensamento dominante, que estenda os propósitos da escolarização como atividade cultural e social à vida extraclasse. Ora, é justamente por ser histórica – história vivida e história escrita *na e pela* educação – que a escola tem as marcas contextuais (por exemplo, da desigualdade social, do preconceito, da pobreza material acentuada, da injustiça, da precariedade, do desinteresse etc.) que permeiam as vivências e experiências que professor e professora acumulam em seu cotidiano profissional (conforme seja sua intensidade, cabe supor, tais contextos podem arruinar a vida escolar de muitas pessoas).

As origens da formação do professor remontam à invenção da educação e da escola. Por isso, a história da educação pode ser narrada e escrita, também, pelo viés da formação docente (não importa se tal história seja escrita por quem pesquisa, por quem leciona ou por ambos; importa sim que sua escrita subponha cooperação e ação coletiva de vários segmentos da sociedade). Por isso, cremos que são justificáveis os movimentos de pressão social e conscientização coletiva do professorado em prol de políticas públicas e propostas de formação em serviço e de uma (re) significação da identidade docente.

A reação a essa ação tem se manifestado em iniciativas governamentais em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas, locus da formação inicial. Vemos aí um possível ponto de partida para ressignificar a identidade docente profissional como algo em reconstrução pelas IES formadoras de profissionais da educação. Ainda que estejam em processo de reorganização curricular, os cursos de Pedagogia e Normal Superior, em geral, se apresentam numa revisão de princípios para se articularem com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2005), cuja base formativa comum é a docência. Ainda se encontram em transição para cumprir essas exigências e superar as expectativas de quem os procura para se formar como docente – lecionar na escola – e de quem vê o curso de Pedagogia como único apto a formar para uma atuação em contextos não escolares que demandam professores e professoras.

É provável que, num país como este, de dimensões continentais, mas cujo desenvolvimento socioeconômico está ilhado em poucos lugares, a Escola Normal ou Magistério ainda se mantenham vivos e ativos como modalidades formativas em regiões carentes de instituições de ensino que ofereçam formação docente inicial (Licenciatura, Normal Superior e Pedagogia). Se essa formação de apoio não é inválida, também não invalida outras iniciativas de formar docentes nas instâncias sociais e governamentais, isto é, alternativas de formação profissional

² Como o termo práxis aceita o sentido de prática, tende a ser entendido como tal; mas comporta outros sentidos. Por exemplo, a realização de algo no plano “exterior” (a objetividade) relativo ao agente da ação ou algo no plano “interior” (a subjetividade); ações realizadas pelo homem: a “práxis humana”, fundamento da “teorização”; agir na dimensão do mental, do imaterial (seja concretizável, materializável ou não); o termo práxis compõe o vocabulário do campo semântico próprio da pedagogia de Paulo Freire, cujo sentido mais geral se aproxima do sentido descrito antes e que exemplificamos assim: à ação objetiva (do discente) espera-se que corresponda uma ação subjetiva (reflexiva), isto é, uma “materialização” mental da ação (e – por que não? – do resultado da ação) (MORA, 1964, p. 1.152-3). Em Freire (2003, p. 40) se lê que a práxis “[...] é ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. É com essa significação mais “filosófica” que empregamos práxis.

com suas especificidades. Além de serem inúmeras, estão repletas de revelações que podem culminar em soluções mais criativas para neutralizar fragilidades próprias do processo de ensino e aprendizagem com propostas que vão além da competência técnica numa modalidade de ensino ainda tão desconhecida como a educação a distância. Um exemplo de alternativa foi o projeto Veredas³ – Formação Superior de Professores, de que participamos na tutoria⁴ e cuja experiência relatamos neste texto, de feição reflexivo-problematizadora.

Projeto Veredas como experiência épica⁵

Tentar relatar historicamente a experiência significa tentar reconhecer como ela foi de fato. É se apropriar duma proposta que parece, a princípio, impossível e inviável tal como se deu, sem relegar dada experiência em detrimento de outra, como numa escala hierárquica para desenvolver tal proposta. Relatar experiências, diversas e em momentos distintos, leva ao pensamento de Benjamin (1996, p. 86), para quem é difícil caracterizar o caminho ou o “curso das coisas”, pois é preciso ser fiel aos fatos, a fim de que a retomada de acontecimentos passados seja de fato histórica; para que o olhar de quem relata se fixe na “procissão de criaturas”. Ao se referir ao atributo surpreendente do ser humano que é poder reavivar a experiência e verbalizá-la, Benjamin afirma que vários outros sentimentos acompanham os indivíduos quando se trata de viver uma grande experiência com perspectiva de futuro. A memória, diz ele, torna-se a faculdade humana mais épica: só a memória fiel permite desvelar a beleza e transparência do curso das coisas e a resignação com o passar da procissão.

Não espanta que quem relate seja pego pelas variedades épicas dos processos vividos e experimentados no tempo e no espaço de formação; nesse caso, tanto a formação inicial e em serviço das cursistas⁶ (no jargão do projeto) quanto nossa formação continuada e em serviço. Essa reflexão leva quem educa formalmente a pensar que a imagem de prazer é significativamente marcada pela forma como se desenrolaram as experiências. O prazer capaz de suscitar alegria, espanto e indignação a todo tempo paira no ar com o cheiro da esperança e o brilho da luz do sol. A imagem de prazer se vincula, então, à imagem de uma rede de conhecimentos que integra teoria e prática, tecida pela alegria de transformar a formação em “coisa sua”, de apropriar-se de um conhecimento que habilita essas mulheres – todas nós – a rever sua história de vida. É nessa ótica que o Veredas se torna experiência épica nessa trajetória de vida pessoal e profissional pela história que se escreve para nós e para a educação em Minas Gerais.

Os relatos de experiência neste texto descrevem fatos, pessoas e lembranças singulares, mas não identificamos nem distinguimos quem ensinou de quem aprendeu nesse processo de desconstrução e reconstrução. Todos os momentos foram necessários e repletos de reflexão, debate e emoção (alegria, raiva, indignação). Todas as pessoas foram sujeitos da construção de conhecimentos, isto é, autoras e atoras de fatos construídos e dialogados histórica e dialeticamente com os autores

³ Programa de formação de professores a distância desenvolvido entre 2002 e 2007 pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas. O programa teve sete módulos (semestrais), preenchidos com aulas presenciais mensais na sede de dada IES, com visitas técnicas (semestrais) às escolas, com atendimentos individualizados para planejamentos e com trabalho de conclusão do curso.

⁴ Na tutoria, mediamos, facilitamos e orientamos a prática educacional de quem participou do curso.

⁵ Palavra ligada à tradição literária clássica, isto é, à tradição oral: à voz de quem narra (o poeta) e à de quem a recontava o narrado (o cidadão grego comum), não sem imprimir, na rememoração e no contar, sua própria experiência (verdades, valores, crenças – suas idiosincrasias). Exemplo clássico de obra épica é a homérica *Odisseia*; originalmente escrita em português, temos *Os lusíadas*, camoniana.

⁶ A palavra designa aqui onze professoras do ensino fundamental que ministram aulas ou atividades administrativas em escolas municipais, urbanas ou rurais das cidades citadas, cursando a formação inicial por meio do projeto Veredas.

expostos no material impresso. Valorizamos e reconhecemos a história de cada uma delas e do processo experimentado por todas: só quem viveu história semelhante pode compreender o quanto aprender e ensinar supõe romper obstáculos impostos autoritariamente e fechados – o modelo da reprodução de conhecimentos – rumo a modelos mais abertos e inspirados na pedagogia crítico-social, conforme a consideram Gasparin (2003) e Saviani (1999) e sua abordagem metodológica para fundamentar a dinâmica de trabalho de formação das cursistas.

A intenção de descrever aqui uma experiência pede que se distingam o estilo de uma mulher “artesã” do de uma “viajante”, cujas características se somam em cada mulher envolvida nessa experiência. Numa perspectiva integradora e rizômica, associam-se saberes de todas – nós e as cursistas.

Residentes numa região que abrange as cidades mineiras de Uberlândia, Prata e Campina Verde, numa extensão geográfica e historicamente cercada pela cultura do cerrado – economia de base agropastoril numa realidade que sintetiza o urbano e o rural –, as professoras cursistas, desde o primeiro encontro, questionaram a proposta metodológica do projeto Veredas para o ensino semipresencial. Das indagações, destacamos a ausência de, ao menos, uma professora como formadora, ou seja, o impacto da experiência de tutoria nas profissionais envolvidas. Numa região do interior, onde prevalecem valores próprios do universo masculino – dos senhores do lugar –, surgem mulheres que vão além da imagem aparente vivenciada por professoras das redes de ensino público municipal ou estadual: mulheres que respiram esse ar.

Como instrumento para as cursistas contarem sua história de vida, o memorial⁷ tornou a experiência de sala de aula em momentos ricos de troca, pois permitiu trazer o passado à tona de forma simples: misteriosa, porém. O memorial foi um exercício para problematizar a zona social inicial, conforme a didática de Gasparin (2003), ponto de partida essencial ao processo. Por ele se chegou à prática educativa de cada cursista para vivência em sala de aula: campo de ação a ser lembrado em toda a formação. Os problemas identificados foram sistematizados a cada encontro presencial: a leitura do material impresso permitiu alcançar a fundamentação teórica fundante dos projetos interdisciplinares desenvolvidos e acompanhados nos planejamentos e encontros presenciais e socializados em dias de visita às escolas. Nos momentos de aprendizagem significativa⁸, essas mulheres foram tocadas por uma brisa que as fizeram se sentir como aves em busca de voos mais ousados. Houve encontro de experiências, vivências, saberes e conhecimentos que lhes deram a expectativa de que pudessem, em três anos e meio, ter algo que antes parecia impossível: graduação no ensino superior – a formação inicial.

Também as crianças das escolas onde atuam as cursistas, espaço que proporcionou o encontro entre elas, tutora, alunos e alunas, compuseram esse cenário de atores e atrizes, autores e autoras, com seus questionamentos e suas falas espontâneas e verdadeiras diante do conhecimento. O brilho nos olhos de cada criança e cada professora revelava o quanto era preciso ir além do dia a dia para outras instâncias: era necessário buscar outros autores e outras autoras, outros compositores e outras compositoras para compreender o que se queria ensinar. Seja pela música, pela literatura ou pela leitura de palavras e números, foram

⁷ Recurso pedagógico de resgate da identidade de docentes adotado pelo projeto Veredas. Trata-se de um registro escrito de fatos, representações, vivências, experiências, saberes e conhecimentos que contribuíram para a formação profissional das cursistas.

⁸ Aprendizagem significativa se refere à prática social inicial do conteúdo como uma forma de motivar discentes à aprendizagem: ainda se associa a uma prática docente, também, significativa (GASPARIN, 2003).

leitoras de uma realidade crua e perversa, marcada por desigualdades sociais abismais. Mas isso não deixou as cursistas à margem do processo: afinal, entregaram-se por inteiro para suprir necessidades que eram, em alguns casos, de responsabilidade do serviço e das políticas públicas, não importa se federais, estaduais ou municipais. Havia problemas, mas ninguém os negligenciava comodamente nem os negava com indiferença: todas e todos queriam vencer os obstáculos e aprender mais e sempre. O conteúdo nunca foi deixado à parte, tampouco foi subvalorizado: separado das vivências e dos saberes que todos e todas traziam consigo.

Despertar nas crianças a centelha da criatividade é privilégio exclusivo das professoras, que, mesmo com o baixo salário (média de um salário mínimo no total bruto), não abafavam em si a responsabilidade de formá-las, tendo em vista uma constatação de Paulo Freire (1996) presente na essência do processo de ensino e aprendizagem no Veredas: ao ensinar, quem ensina aprende; ao aprender, quem aprende ensina.

Projeto Veredas como alternativa de formação com tutoria

Em suas características gerais como formação docente, o projeto Veredas se mostrou preocupado com o cumprimento de certos princípios para as demandas atuais na escola e, sobretudo, com a aproximação entre teoria, prática educativa e realidade escolar.

Concebido no marco do Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária (PACI), o projeto se destina a habilitar docentes de Minas atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental que não têm a formação acadêmica desejável. Assim, cumpre a prioridade do governo de Minas de garantir escola pública de qualidade a todos como contribuição para a construção de uma sociedade justa, democrática e solidária (MINAS GERAIS, 2002).

A apresentação do projeto, proposto pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, diz que o projeto Veredas se organiza

[...] na forma de um curso de graduação plena. Caracteriza-se como formação inicial em serviço, habilitando os professores para o exercício do magistério nos primeiros anos do ensino fundamental, de acordo com os requisitos contemporâneos para os profissionais da área de educação e as determinações legais vigentes no Brasil (MINAS GERAIS, 2002, p. 10).

Embora insuficientes, sabemos que ecoam na sociedade contestações de quem acredita na função social e política da escola e espera que, da coletividade, suriam iniciativas pró-formação de docentes crítico-reflexivos que tenham autonomia⁹ para se desenvolver cada vez mais. Isso porque na ação profissional de quem educa com

[...] compromisso coletivo solidário [...] se inserem os educadores na esfera política da sociedade ampla e diversificada. Inserem-se como coletivo construído em processo permanente de debate das questões práticas e

⁹ A palavra autonomia aqui se associa semanticamente com processos de formação inicial (graduação) e continuada (pós-graduação), em serviço (no horário de trabalho) ou fora dele, cujas abordagens se apoiem na cidadania como base e estímulo ao desenvolvimento profissional educacional que seja marcado pela dialogicidade e pela crítica – tal qual defende Freire (1996).

teóricas da educação, de que participem, na qualidade de interlocutores lucidamente ativos e em pé de igualdade, todos os educadores, educandos e demais interessados em educação. Para além dos acertos negociados, o compromisso profissional importa seja consensualmente produzido à base do amplo esclarecimento e da formação da vontade comum, da implementação de um projeto de educação (MARQUES, 2000, p. 58).

Nesses termos, se a formação docente pode despertar a consciência entre professores e professoras em formação e em serviço, vejamos como isso se processou entre janeiro de 2002 e julho de 2005 no projeto Veredas, cuja concepção de formação ocupou uma dimensão técnica e reflexivo-crítica, pressupondo o professor e a professora como cidadãos que se desenvolvem como pesquisadores, pensadores e produtores de saberes.

De imediato, afirmamos: esse projeto marcou as onze professoras, assim como a nós. Foi um processo de formação mútua, pois experimentamos a formação continuada. Formar docentes no contexto da tutoria exige do formador ou da formadora e do futuro ou da futura profissional abertura e compromisso para compreender a realidade e, com base nos conhecimentos adquiridos, estabelecer ações educativas em prol da conquista de sua autonomia profissional. Isso porque tal conquista é base para sua ação como mediador de transformação social em prol de uma sociedade mais justa, mais humanizada.

As experiências de tutoria e formação de professoras para atuação em escolas urbanas e rurais na proposta do projeto foi mais um momento de aprofundamentos e superação de obstáculos e limitações. Deram o significado e as possibilidades de sentido, impeliram-nos a rupturas individuais na transformação de saberes em conhecimentos e levaram-nos à autonomia profissional fundada no talento artístico, crítico e de autoria na modalidade semipresencial de ensino.

Nossa tutoria (primeira turma) suscitou uma descrição de vivências e experiências num clima de catarse:¹⁰ isto é, uma descrição da oportunidade de desenvolver não só a formação inicial das cursistas (regentes de turmas dos anos iniciais do ensino fundamental), mas também a formação continuada e em serviço. Ainda possibilitou desenvolver nossa formação como tutora de aprendizagem (nossa formação inicial – pedagoga especialista – não apresentou essa perspectiva formativa e profissional.)

Nossa longa caminhada de formação continuada revela uma experiência formadora em serviço: e as vivências e os outros momentos desse processo mútuo ocorrem singularmente, permeadas por surpresas, estranhamentos e experiências inesquecíveis. Esses momentos exigem busca intensa de conhecimentos ante os temas que se apresentam ao ensino fundamental, a nós e às cursistas. Assim, esse período de tutoria dá continuidade a períodos prévios vivenciados por nós em nossa formação e mostra o quanto a vontade a impeliu e a renovou, assim como a formação de outros pedagogos como tutores em educação a distância.

Compreender a formação num contexto tal supõe reconsiderar a concepção de pedagogia como ciência da educação e, sobretudo, eixo da formação profissional de professores e professoras. Para tanto, permeia este relato o diálogo com autores e autoras que buscam mostrar avanços na formação docente, em especial a mudança na condição de profissionalismo

¹⁰ Momento em que alunos e alunas se apropriam do conhecimento científico (GASPARIN, 2003).

para a profissionalidade tendo a autonomia como pano de fundo da prática docente.

Tentamos aqui legitimar pontos de vista dialogando com estudiosos e estudiosas, pesquisadores e pesquisadoras que nos ajudem a entender os significados vários de certos conceitos. Também tentamos explicitar perspectivas de ressignificação da identidade do pedagogo e da pedagoga em busca de outras visões de profissional da pedagogia. Afinal, o profissionalismo docente é questão central no debate atual sobre o que é ser profissional – com ambiguidades e contradições – e sobre o que Contreras (2002) chama de profissionalidade.

Profissionalismo e profissionalidade no contexto da tutoria

No contexto do projeto, propusemos discutir os valores da profissionalização e da profissionalidade que envolvem tanto as cursistas no exercício de sua ação educativa quanto a tutoria.

Segundo Contreras (2002), a profissionalização passa pelas formas, pelos métodos e pelos meios que o profissional da educação adota ao defender suas ações de “ser docente”, mas se restringem em geral a questões trabalhistas, tais como salário, direitos, funções, deveres, horas de trabalho e especialização; em essência, reivindicações políticas. Ainda para esse autor, a profissionalidade supõe essa postura política/trabalhista, mas no contexto epistemológico e teórico-prático, em que se evidenciam qualidades como a crítica reflexiva, a criatividade, a convicção de pesquisador e a autonomia profissional.

Em nossa experiência de tutoria, a reflexão sobre profissionalização e profissionalidade docente pressupôs a atuação pedagógica comprometida, sobretudo, com a educação focada na autonomia docente. Por isso, o questionamento feito às cursistas buscou saber como avaliavam o projeto pedagógico do curso Normal Superior e a formação inicial no curso de Pedagogia hoje. Suas respostas, ou seja, respostas de pedagogas atuantes em contextos escolares e não escolares, incitaram-nos a buscar sentidos atribuíveis à identidade profissional, concepções úteis à compreensão dos sentidos que profissionais distintos expressam quando falam de sua trajetória profissional e das bases de sua formação inicial.

Assim, apontamos três sentidos possíveis para profissionalização: o técnico, o promotor do ensino reflexivo e o intelectual crítico. Ter mais clareza das “vantagens e inconveniências” desses modelos supõe entender a autonomia à luz das demandas e necessidades diversas da ação profissional, isto é, segundo nossas condições pessoais, institucionais e sociopolíticas – desde que isso não represente o individualismo nem o corporativismo, tampouco a submissão: seja à burocracia, seja ao intelectualismo.

Culturalmente, o termo profissionalismo conduz a posições de qualificação docente ou de *status* segundo o salário. No dizer de Contreras (2002, p. 54), “em geral, parece que a reivindicação de profissionalismo ou o sentimento de profissionais por parte dos professores obedece a uma série de características que normalmente eles expressam como se pertencessem por direito próprio ao seu trabalho”. Ainda segundo esse autor, diante do quadro apresentado por pedagogas e pedagogos, a denominação provável é a de semiprofissionais, pois sua

autonomia ainda é controlada pelo Estado e carente do conhecimento que dá autoridade. Diferentemente de outras profissões, a docência ainda não tem seu código profissional.

Entender a autonomia docente requer compreender as formas e os reflexos políticos que a sociedade atribui aos professores no modo como se expressam profissionalmente na educação. Para Contreras (2002), ela tem sentidos diversos, dados a ela como problemas educativos ou políticos que, muitas vezes, deixam-nos perplexos e inativos, obrigam-nos a compreender nossos papéis educacionais. No dizer desse autor, o esclarecimento e o avanço na reconstrução do significado da autonomia profissional supõem entender como as relações profissionais com a sociedade ocorrem. Segundo ele, a profissionalização docente acontece pelo viés que vai da proletarização do professor aos significados distintos da profissionalidade e ao sentido que se dá à autonomia docente. Sem a pretensão de nos aprofundarmos, convém esclarecer esses dois pontos indicados por Contreras (2002).

À noção de proletarização subjaz a ideia de que o trabalho docente perdeu, aos poucos, certas qualidades que levaram professores e professoras a perderem a autonomia, que faziam deles e delas profissionais. noutras palavras, houve “[...] a deterioração daquelas condições de trabalho nas quais depositavam suas esperanças de alcançar tal *status*” (CONTRERAS, 2002, p. 33). A princípio feita por Braverman (1974 apud CONTRERAS, 2002), essa análise retoma as condições de trabalho no modo de produção capitalista.

Dito de outro modo, a lógica de Marx saiu do âmbito privado das empresas e da produção para se estender ao Estado, que passa a desenvolver a mão de obra conforme as necessidades da produção e a reproduzir e recriar a lógica da racionalidade, da eficácia, da tecnologia. Aplicada ao ensino, ela se concretiza na ordenação e no controle do trabalho docente segundo uma organização escolar e curricular intensa. Os objetivos a serem cumpridos na escola – intensificação do trabalho e aumento do controle e da burocratização – resultam, cada vez mais, num ensino como serviço regulado e empurrado pela pressão do tempo, cheio de tarefas e com reflexo no professorado: estimulam a rotina e desestimulam a reflexão. A desqualificação intelectual e a degradação das habilidades e competências profissionais conduzem a processos de sobrevivência que privam o professor da reflexão e da discussão conjunta sobre suas necessidades e sobre as dificuldades do ensino e da aprendizagem, pois fomentam o isolamento de colegas, isto é, o individualismo.

Não só professores e professoras, mas também os/as demais profissionais da educação enfrentam situações de desvalia que merecem contextualização na lógica do trabalho, para haver mais compreensão dos fatores que interferem na desqualificação da ação educacional. Muitas vezes, isso deixa o professorado com resistência equivalente à de proletários e operários com nossas reivindicações e lutas por condições de trabalho melhores e valorização profissional. Segundo Contreras (2002), há pesquisas empíricas sobre a desqualificação do trabalho docente resultante do controle e tecnicismo que o traduzem, no campo educativo, numa desorientação ideológica de resistência e resgate do “significado” do trabalho. Tal resgate ocorre nas habilidades e decisões profissionais e pode ser só um momento de passagem da “submissão” para a “autogestão” como controle ideológico de docentes. No dizer desse autor,

se a posição clássica da proletarização era a perda de autonomia

ocasionada pela redução de professores a meros executores de decisões externas, a recuperação de determinado controle pode não ser mais que a passagem da simples submissão a diretrizes alheias a “autogestão do controle externo”. [...] se quisermos entender o problema da autonomia profissional devemos ir além das aparências, atendendo não só as retóricas previamente elaboradas nas quais se identificam de antemão determinados jargões ou linguagens como uma vantagem profissional ou como um benefício educativo (CONTRERAS, 2002, p. 51-52).

Se a desqualificação profissional como dimensão política resultante do controle e tecnicismo nos conduziu, social e historicamente, a desgastes que nos afastam do ato educativo e se traduzem em perda de sentido da finalidade do/a docente e perda do significado social do fenômeno da educação, então a despolitização na construção da identidade profissional docente no Brasil mostra em nós, pedagogos e pedagogas, formadores e formadoras de docentes, posturas muitas vezes ingênuas e fora da realidade.

Nas escolhas metodológicas e de atividades pedagógicas, a autonomia supõe que, ao desenvolverem a formação de docentes, tais profissionais fundamentem suas condições subjetivas de trabalho em ações como pensar, propor, criar, planejar, avaliar, ensinar, sonhar – próprias de sua formação inicial e continuada. Assim, ao proporem formar docente na modalidade de ensino semipresencial e de tutoria, as IES devem ter claros em seus processos o significado e o sentido das práticas pedagógicas, que supõem o trabalho docente como aprofundamento teórico-metodológico e orientador da formação acadêmica e continuada. Basso (1998) os distingue nestes termos: o significado é algo fixado socialmente, enquanto o sentido deriva do trabalho docente no âmbito pessoal e individual: guarda especificidades da docência como base de trabalho para o pedagogo e a pedagoga contemporâneos, como algo que varia conforme seja tal base. Essa autora pressupõe a docência como trabalho visto na totalidade, em vez da soma de partes de processos educativos e suas especificidades.

No dizer de Basso (1998), analisar o trabalho docente requer, em vez vê-las isoladamente, reconhecer a articulação das relações entre as condições subjetivas da formação docente, próprias do trabalho humano como atividade consciente, e as condições objetivas de trabalho relativas à organização da prática, à participação no planejamento escolar e de aulas e até ao salário recebido. Eis o que diz ela:

[...] trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente [pelo/a docente] considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno. [...] para compreender-se, de modo mais efetivo, o significado do trabalho docente, é preciso destacar a ação mediadora realizada por outro ou outros indivíduos no processo de apropriação dos resultados da prática social (BASSO, 1998, p. 3).

Posto isso, no dizer de Contreras (2002), essa autonomia perdida se manifesta pela condição profissional, em que as especificidades ou limitações ocorrem na docência. O problema, porém, refere-se não só às características e qualidades da prática, mas também às opções e visões

de mundo que conhecemos de forma desejável e as quais são necessárias caso pretendamos compreender o profissionalismo conceitualmente.

Ainda assim, nossa aspiração à autonomia para o trabalho docente exige entendimento de sentidos que damos à nossa história de forma crítica e contextualizada: entender e estudar a profissão docente do pedagogo supõe reconstruir fatos, processos, mecanismos e estratégias desenvolvidas ao longo da história da pedagogia, pois esse modo de entendimento é uma forma fundamental de legitimar essa profissão, sobretudo se recorrermos ao aporte teórico-prático continuada e permanentemente (LIBÂNEO, 2006).

Nossa dependência do Estado para defender nossos interesses em busca de autoridade e autonomia não corresponde à realidade do professor e da professora, pois especialistas burocratas com certo reconhecimento técnico ainda regulam nossas condições de trabalho: e sair delas supõe uma tendência ideológica – a ser conhecida – que nos alce à condição de profissionais mais politizados. Segundo Contreras, como ideologia, o profissionalismo docente

também possui efeitos internos quanto às relações entre o grupo ocupacional e seus empregadores. Com efeito, por parte dos professores o recurso à profissionalização emprega-se como forma de obter melhores condições de trabalho, enquanto por parte dos empregadores é um recurso ideológico para, com seu reconhecimento, ou apelando a ela, neutralizar conflitos, reorientar expectativas ou estabelecer hierarquias de salários (2002, p. 60).

Isso nos faz reconhecer que a luta docente reivindica do profissionalismo estratégias que anulem a desqualificação profissional constituída historicamente por momentos de conquistas possíveis. Nossos tracos profissionais não estão desvelados em nosso *status*, mas não está clara a existência de uma relação entre tracos e conquistas desse *status* além da justificativa ideológica (CONTRERAS, 2002). Dito de outro modo, nossa profissionalização se restringe à apropriação do conhecimento científico de quem pode participar de uma comunidade de intelectuais, por isso a realidade do profissional do ensino difere da de outros profissionais cujo *status* exige aprimoramento científico e tecnológico. Se assim o for, então a docência é privilégio de quem está no ensino superior, pois quem está no fundamental ou no infantil “ocupa” posição subordinada, sem *status* de docente.

Nesse cenário, a hierarquia se instala no ensino e legitima o poder de acadêmicos, pesquisadores, especialistas e outros. Posições e funções distintas prestigiam, influenciam e acentuam a relação de profissionalização e burocratização no ensino: o *status* intelectual leva à tecnicidade como avanço profissional, e as armadilhas do profissionalismo docente evidenciam a ambiguidade em que se instala à “aspiração” profissional, levando a autonomia à contradição e ao conflito.

Por isso não se pode anular a participação sociopolítica do profissional da educação em detrimento do conhecimento científico. A legitimação do exercício profissional supõe orientação ideológica e sentido ético para (re)significar a autonomia como elemento qualitativo do trabalho docente. Nesse sentido, buscamos (re)significar a identidade do professor e professora como profissionais que têm características definidas histórica e socialmente para assumir funções educativas em contextos diversos e se empenhar, sobretudo, em se

profissionalizar a cada dia para se consolidar permanentemente como profissional da educação.

Os significados da prática docente nesse contexto se caracterizam pela pouca relevância que damos à pesquisa sobre a prática educativa e à importância de aliá-la ao modo de ensinar e socializar o conhecimento. O significado social de que nos apropriamos na formação inicial e continuada nesse sentido não nos autoriza para, talvez, alcançarmos autonomia profissional, desejável e tão sonhada. Assim, é preciso, como postulam Freire e Guimarães (2000), rever os valores da prática educativa no seio de nossas contradições para que possamos reconhecer nossa autoridade interna como condição imprescindível à conquista da autonomia profissional docente.

É necessário, também, que as IES cumpram seu papel de formar professores e professoras de modo que desenvolvam um sentido próprio correspondente ao significado real da atividade docente como prática social. Do contrário, se o sentido atribuído ao trabalho docente por quem o faz for só o de garantir a sobrevivência, trabalhar “[...] pelo salário e sem ter consciência de sua participação na produção das objetivacões na perspectiva da genericidade, [então] haverá a cisão com o significado fixado socialmente” (BASSO, 1998, p. 5).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa intenção aqui foi mostrar por que nossas ideias têm sentido (inclusive pessoal) em nossas concepções de formação, em nossa visão de contextos de atuação profissional e das demandas profissionais. Foi também analisar a possibilidade de propor ações educacionais com outros referenciais, porque pensar em novas abordagens para formar pedagogos e pedagogas é, sobretudo, ampliar a perspectiva de trabalho e realização com novas propostas e outras formas de atuação para tais profissionais. Enfim, foi suscitar a possibilidade de a prática profissional se fundar nos valores da autonomia e, também, na formação teórico-prática, a ser assumida integralmente por quem se propõe a ser pedagogo ou pedagoga, com base nas próprias ações e na abertura às demandas sociais da educação em geral e da prática docente em particular.

Em vez de propor respostas ou cursos de formação docente – seja Pedagogia ou Normal Superior, presenciais ou a distância, tutoriais ou não –, essa reflexão se preocupou com a (re)significação coletiva da identidade profissional de pedagogos formadores, gestores, docentes e especialistas de educação – por extensão, com os processos atuais de formação docente inicial e continuada.

Os temas derivados dessa experiência de formação nos fizeram partir para a pesquisa bibliográfica, de campo e também documental, a fim de que encontrássemos soluções mais criativas e novas abordagens para a formação docente que pudessem transformar as práticas educacionais, em especial da realidade das cursistas. Mesmo com recursos escassos para leitura e discussão, a exemplo de bibliotecas e tecnologia da comunicação e informação nos municípios, as reflexões que fizemos produziram novas mentalidades e posturas entre as cursistas que se traduzem em contribuições político-pedagógicas mais consistentes e desalienantes de processos formativos prévios e com as quais os gestores e as gestoras de cada município terão de conviver. cremos que a esperança obtusa de mudanças e transformações

a ser feitas pelos políticos da região dispõe agora da atuação de supremacia, em vez de subserviência, de mulheres-professoras que cumprem a função de educar só por amor à profissão.

Nossa experiência no projeto Veredas constituiu uma rede de acontecimentos tecida por fios de amorosidade, vontade e compromisso com a formação não só de professores, mas também de crianças. A imagem da criança educanda sintetiza este relato, porque representa o que inúmeras pessoas vivenciaram singularmente numa dimensão coletiva: a sala de aula, onde podem se manifestar tanto o fracasso – repetência, desinteresse pelo saber e pela escola, acima de tudo, indiferença à própria vida – quanto sua antítese – possibilidade de (trans)formação dessa criança em adulto pleno, inteiro, atuante, sobretudo, mais cidadão. Essa rede é, também, de comunicação, de troca de informações e de ações propositivo-assertivas, orientadas por uma concepção de educação, de homem, de mulher, de criança e de sociedade que se firma numa cumplicidade histórica: a história das mulheres e dos lugares onde estão não será mais a mesma. Estamos cientes de que convém conferir e identificar as fragilidades dessa rede e das possibilidades com base na produção de cada cursista e na nossa produção, pois vivemos processos de formação singulares e coletivamente construídos.

Ainda assim, esperamos que as políticas públicas se firmem em propósitos como o projeto Veredas nos mais diversos rincões de Minas Gerais e do país, que outras mulheres-professoras tenham a oportunidade de passar por outros processos de formação inicial e continuada em serviço, que haja políticas e iniciativas que superem não só o déficit quantitativo de professores na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, mas também problemas de qualidade da formação, como a desvinculação entre conteúdo e ensino, a desarticulação entre teoria e prática, o desencontro entre formação e prática profissional.

Enfim, que pedagogas e pedagogos formadores de docentes para atuar na cidade ou no campo, na escola ou noutros espaços possam, dia a dia, pelo aprimoramento via formação inicial e continuada, presencial ou não, com tutoria ou não, superar a desvalia e a banalização profissional para chegar à profissionalidade que os posicione com base em sua identidade, sua autonomia, seu talento e sua supremacia como seres humanos, ou seja, em pontos-chave que lhes permitam promover mudanças e transformações sociais e se assumirem como profissionais da educação de fato e de direito.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **A pesquisa sobre formação de professores no Brasil (1990–1998)**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2007.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**. Mágica e técnica, arte e política. São Paulo: Tatuapé – Brasiliense, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). **Parecer 5/2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Relatório do Processo N.

23001.000188/2005/02. Aprovado em 13/12/2005.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar. 1974.

BRZEZINKSKI, I. **Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998**. São Paulo: Autores Associados. n. 18. set.-out.-nov.-dez./2001.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez. 2002.

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

. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 2003.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a própria história II**. São Paulo: 2000.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1992.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados. 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez. 2005.

MARQUES, M. **Formação do profissional da educação**. Ijuí: Ijuí. 2000.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. **Veredas – Formação Superior de Professores**. Curso a distância. 2. ed. Belo Horizonte: SEE. 2002.

MORA, Jose Ferrater. **Diccionario de Filosofia**. 5. ed. Buenos Aires: Editorial Sudamericana. 1964 (Tomo II l-z).

PRADA, L. E. A. Formação de docentes em serviço. In: . **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral. 1997.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 32. ed. São Paulo: Autores Associados. 1999.

Submetido em 31 de maio de 2011

Aprovado em 15 de julho de 2011