

LES

ISSN 1518-0743

UFPI / CCE
LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Revista LES

do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

Ano 21 | n. 35 | jul./dez. | 2016



Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação





UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI

Reitor | José Arimatéia Dantas Lopes
Vice-Reitora | Nadir do Nascimento Nogueira
Pró-Reitor de Pesquisa | Pedro Vilarinho Castelo Branco
Pró-Reitor de Pós-Graduação | Helder Nunes da Cunha

Superintendente de Comunicação Social | Jacqueline Lima Dourado
Diretor da EDUFPI | Ricardo Alaggio Ribeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA

Diretor | José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho
Vice-Diretora | Ana Beatriz Sousa Gomes

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Coordenadora | Josania Lima Portela Carvahêdo
Vice-Coordenadora | Maria Vilani Cosme de Carvalho
Editora | Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Editoras Adjuntas | Maria da Glória Soares Barbosa Lima
Neide Cavalcante Guedes

COMITÊ EDITORIAL

Ademir Damásio | Universidade do Extremo Sul Catarinense
Antonio de Pádua Carvalho Lopes | Universidade Federal do Piauí
Antônio Gomes Alves Ferreira | Universidade de Coimbra | Portugal
Ademir José Rosso | Universidade Estadual de Ponta Grossa
Ana Valéria Marques Fortes Lustosa | Universidade Federal do Piauí
Anna Maria Piussi | Università di Verona | Itália
Antônia Edna Brito | Universidade Federal do Piauí
Diomar das Graças Motta | Universidade Federal do Maranhão
Luiz Botelho Albuquerque | Universidade Federal do Ceará
Manoel Oriosvaldo de Moura | Universidade de São Paulo
Maria Cecília Cortez Christiano de Souza | Universidade de São Paulo
Maria Vilani Cosme de Carvalho | Universidade Federal do Piauí
Maria Juraci Maia Cavalcante | Universidade Federal do Ceará
Maria Saloni de Ferreira | Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Maria Teresa Ribeiro Pessoa | Universidade de Coimbra | Portugal
Marília Pinto de Carvalho | Universidade de São Paulo
Mariná Holzmann Ribas | Universidade Estadual de Ponta Grossa
Nicolas Davies | Universidade Federal Fluminense
Stella Maris Bortoni Ricardo | Universidade de Brasília
Vera Maria Fidal Peroni | Universidade Federal do Rio Grande do Sul

PARECERISTAS AD HOC: Edição n. 34

Décio Gatti Junior, Maria do Amparo Borges, Jurandir Gonçalves Lima, Marcelo de Sousa Neto, Reijane Maria de Freitas Soares, Francis Musa Boakari, Bárbara Maria Macedo Mendes, Antônio José Gomes, Maria Teresa Santos Cunha, Samara Mendes Araújo Silva, Jane Bezerra de Sousa, Maria do Carmo Alves do Bomfim, Milton Valençuela, Mary Gracy e Silva Lima, Maria da Glória Soares Barbosa Lima e Carmen Lúcia de Oliveira Cabral.

PARECERISTAS AD HOC: Edição n. 35

José Renato Salatiel, Mary Gracy e Silva Lima, Maria Divina Ferreira Lima, Arnaldo Oliveira Souza Júnior, Ademir Damásio, Lina Carvalho Moraes, Hilda Maria Martins Bandeira, Antonia Edna Brito, Maria Goreti da Silva Sousa, Maria José da Silva Fernandes, Eliane Teresinha Peres, Telma Ferraz Leal, Cristina Maria D'Ávila Teixeira, Iveuta de Abreu Lopes, Disnah Barroso Rodrigues, Inês Ferreira de Souza Bragança, Elizeu Clementino de Souza, Tereza Luiza de França, Reijane Maria de Freitas Soares, Júlio Ribeiro Soares, Silvina Pimentel Silva, Aline de Freitas Brito, Guilherme do Val Toledo Prado, Germaine Elshout de Aguiar, Dagmar de Mello e Silva, Bárbara Olímpia Ramos de Melo, Raimundo Nonato Moura Oliveira, Cristiane de Sousa Moura Teixeira, Maria da Glória Soares Barbosa Lima, Mirtes Gonçalves Honório; Milton Valençuela, Hans Anderson Garcia Mejica.

UFPI/CCE
LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

LES

Revista do

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI
ISSN 1518-0743 | ano 21 | n. 35 | jul./dez. | 2016

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE – ISSN -1518-0743, Ano 21, n. 35, jul./dez. 2016.

Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí. Com publicação semestral e temática. Os pontos de vistas divulgados são de responsabilidade dos autores.

Missão: Publicar resultados de pesquisas originais e inéditos, revisões bibliográficas e resenhas de obras clássicas ou inéditas na área de Educação, como forma de contribuir com a divulgação do conhecimento científico e com o intercâmbio de informações.

Editora Responsável Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Editoras Adjuntas Maria da Glória Soares Barbosa Lima
Neide Cavalcante Guedes

Projeto Gráfico/Capa/Diagramação Carlos Alberto A. Dantas
Revisora do Idioma Inglês Renata Cristina da Cunha
Instruções para os colaboradores/autores Vide final da revista
Pede-se permuta We ask for exchange

Linguagens, Educação e Sociedade: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação, ano 21, n. 35 (2016) – Teresina: Ed. UFPI, 2016 – 510p.
Desde 1996

Periodicidade semestral
(jul./dez. 2016)

ISSN 1518-0743

1. Educação – Periódico CDD 370.5. I. Universidade Federal do Piauí CDU 37(05)

Tiragem: 500

Indexada em/ Indexed in:

IRESIE – Índice de Revistas en Educación Superior e Investigación Educativa) – Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM.

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação – Brasília – CIBEC/INEP.

EDUBASE – Faculdade de Educação / UNICAMP – Campinas-SP.

ENDEREÇO PARA CONTATO

Universidade Federal do Piauí

Centro de Ciências da Educação | Programa de Pós-Graduação em Educação

Revista “Linguagens, Educação e Sociedade”

Campus Min. Petrônio Portela – Ininga

64.049-550 Teresina – Piauí Fone (86)3237-1214

E-mail: revistales.ppged@ufpi.edu.br

Web: <<http://www.ufpi.br>>

Versão eletrônica: <<http://www.ufpi.br/ppged.>>

Artigos

Aprendizagem da docência e profissionalidade de docentes universitários iniciantes | 17

Cristina Maria D'Ávila Teixeira

Lucia Gracia Ferreira

As recordações-referências na história de vida e formação: reverberações no desenvolvimento profissional docente | 44

Samara Moura Barreto de Abreu

Andréa da Costa Silva

Silvia Maria Nóbrega-Therrien

Professoras iniciantes e práticas pedagógicas: tecendo identidades profissionais no cotidiano escolar | 69

Joelson de Sousa Morai

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento

Nadja Regina Sousa Magalhães

Narrativas de egressos sobre o curso de educação física da universidade do estado do Pará: olhares a partir da entrada na docência | 102

Laryssa Soares Gonçalves |

Juliana Pereira de Araujo

Potencialidades e limites dos processos de formação continuada em serviço de professores do ensino fundamental mediante trocas intergeracionais | 130

Elmir de Almeida

Tiago Henrique da Silva Ramos

Narrativas de alfabetizadoras bem sucedidas: a prática docente como objeto de análise e reflexão | 166

Antonia Edna Brito

O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo | 190

Eliana de Sousa Alencar Marques

Maria Vilani Cosme de Carvalho

Formação de professores na perspectiva da educação profissional: reflexões sobre ações do SENAI/SC | 221

Leandro Hupalo

Adriana Richit

Rede conceitual sobre Prática Educativa | 262

Raimunda Nonata da Silva Machado

Articulação entre a epistemologia pragmatista de John Dewey e o seu projeto pedagógico de Vida e Educação | 286

Edna Maria Magalhães do Nascimento

As narrativas de formação continuada dos professores das escolas municipais de Teresina-PI: desafios e reflexões sobre a prática docente | 318

Adélia Meireles de Deus

Bárbara Maria Macêdo Mendes

Relações entre as concepções teóricas e a prática pedagógica de professores alfabetizadores | 353

Viviane do Rocio Barbosa

Sandra Regina Kirchner Guimarães

O Professor, sua formação e a expressão da condição de sujeito em seu trabalho pedagógico | 387

Luciana da Silva Oliveira

Maria Carmen Villela Rosa Tacca

Onde está minha cidade? Um estudo sobre o ensino da Geografia no 3º e 4º anos, no município em Iranduba-AM | 421

Danielle Mariam Araújo dos Santos

Processos pedagógicos em uma escola de Ensino Médio Integrado à educação profissional: concepções e mediações | 445

Ana Maria Pasinato Sandi

Luciane Baseggio Vendruscolo

Maria Teresa Ceron Trevisol

O ensino das radiações solares: um panorama quali-quantitativo de estudos do tema interdisciplinar | 476

Peterson Fernando Kepps da Silva

Lavínia Schwantes

Instruções para o envio de trabalhos | 505**Formulário de Permuta | 509****Ficha de Assinatura | 510**

Articles

Teaching Learning and the Beginning of Professors' Professionality | 18

Cristina Maria D'Ávila Teixeira
Lucia Gracia Ferreira

Memories-references in life history and education: reverberations in teaching professional development | 45

Samara Moura Barreto de Abreu
Andréa da Costa Silva
Silvia Maria Nóbrega-Therrien

Beginning teachers and pedagogical practices: weaving professional identities in daily school routine | 70

Joelson de Sousa Morais
Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento
Nadja Regina Sousa Magalhães

Graduates' Narratives about the Physical Education Course of Pará State University: looks at the beginning of teaching | 103

Laryssa Soares Gonçalves
Juliana Pereira de Araujo

Potentialities and limitations of Elementary school teachers' continuous educational process through intergenerational exchanges | 131

Elmir de Almeida
Tiago Henrique da Silva Ramos

Narratives of successful literacy teachers: the teaching practice as the object of analysis and reflection | 167

Antonia Edna Brito

The Historical Meaning of Educational Practices: a movement that goes from classic to contemporary | 191

Eliana de Sousa Alencar Marques
Maria Vilani Cosme de Carvalho

Teachers' Training for Professional Education: reflections about SENAI/SC actions | 222

Leandro Hupalo
Adriana Richit

Conceptual network about educational practice | 262

Raimunda Nonata da Silva Machado

The relationship between John Dewey's pragmatist epistemology and his educational project of Life and Education | 286

Edna Maria Magalhães do Nascimento

Teachers of city schools in Teresina and their narratives about continuing education: and reflections on teaching practice | 318

Adélia Meireles de Deus

Bárbara Maria Macêdo Mendes

Relations between theoretical conceptions and pedagogical practices of literacy teachers | 354

Viviane do Rocio Barbosa

Sandra Regina Kirchner Guimarães

The teacher, his education and the expression of his subject condition in his educational work | 388

Luciana da Silva Oliveira

Maria Carmen Villela Rosa Tacca

Where is my city? A study on the teaching of Geography to the 3rd and 4th years in the city of Iranduba- AM | 422

Danielle Mariam Araújo dos Santos

Pedagogical processes in a professional high school: conceptions and mediations | 446

Ana Maria Pasinato Sandi

Luciane Baseggio Vendruscolo

Maria Teresa Ceron Trevisol

The teaching of solar radiation: a qualitative and quantitative overview of the interdisciplinary subject studies | 476

Peterson Fernando Kepps da Silva

Lavinia Schwantes

Instructions for sending jobs | 505

Exchange | 509

Signature | 510

Editorial

A Revista *Linguagens, Educação e Sociedade*, mediante seu propósito ético de ser veículo comprometido com a construção de uma sociedade mais justa e mais civilizada, neste contexto de globalização e de avanço científico e tecnológico, pela contribuição da lente criteriosa e exigente da produção científica, traz a público, na sua última edição deste ano de 2016, um conjunto de textos, resultante da colaboração de vários pesquisadores, que em seus estudos buscam ampliar as possibilidades de compreensão e de divulgação de temas relacionados ao processo de formação de professores e práticas pedagógicas. Com esta finalidade, reúne diversos artigos, múltiplos enfoques e conexões teórico-metodológicas, resultando em uma rica fonte de pesquisa para os interessados na referida temática, conforme expressam os artigos que integram esta edição, como recensados a seguir.

Cristina Maria D'Ávila Teixeira e Lucia Gracia Ferreira abrem este exemplar, refletindo sobre o tema “Aprendizagem da docência e profissionalidade de docentes universitários iniciantes” a partir de pesquisa realizada numa Universidade pública na Bahia. A análise dos dados coletados pelas autoras permitiu constatar a lacuna didático-pedagógica referida pelos docentes universitários iniciantes em suas formações. Constatam também que a aprendizagem da docência ocorre, sobretudo, no processo de socialização profissional.

O artigo “As recordações-referências na história de vida e formação: reverberações no desenvolvimento profissional docente”, de autoria de Samara Moura Barreto de Abreu, Andréa da Costa Silva e Sílvia Maria Nóbrega-Therrien, evidencia as recordações-referências (JOSSO, 2002) na história de vida e formação de alunos ingressantes à turma de 2013 no Curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade

Estadual do Ceará (UECE) a partir das narrativas autobiográficas. As narrativas dos sujeitos-atores revelam que sua práxis no exercício da docência também é resultante de contribuição que as experiências formadoras vividas ao longo da vida se somaram a seus fazeres e saberes docentes.

Continuando a conexão entre professores e a prática docente, no artigo “Professoras iniciantes e práticas pedagógicas: tecendo identidades profissionais no cotidiano escolar”, Joelson de Sousa Morais, Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento e Nadja Regina Sousa Magalhães realizam uma análise que tem por objetivo responder ao seguinte questionamento: como as professoras iniciantes constituem suas identidades profissionais que são tecidas nas suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar? Os resultados deste trabalho apontam que as identidades docentes não são fixas, prontas e acabadas, mas, flexíveis, abertas e em permanente construção.

No artigo “Narrativas de egressos sobre o Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará: olhares a partir da entrada na docência” Laryssa Soares Gonçalves e Juliana Pereira de Araujo socializam resultados de um Trabalho de Conclusão de Curso realizado no ano de 2013, que descreve percepções de egressos deste curso em início de carreira na profissão docente. Empreendem o estudo a partir do aporte metodológico das narrativas autobiográficas, revelando entre seus principais resultados que estes interlocutores se mostram fragilizados em relação a sua definição identitária profissional.

Elmir de Almeida e Tiago Henrique da Silva Ramos apresentam o texto “Potencialidades e limites dos processos de formação continuada em serviço de professores do Ensino Fundamental mediante trocas intergeracionais”, demarcando em seu eixo discursivo e compreensivo conexões entre duas gerações distintas de professoras, vinculadas a uma mesma instituição de ensino fundamental. Decorrente de estudo de natureza qualitativa, a pesquisa

beneficiou-se de aportes teóricos encontrados em obras de autores vinculados aos domínios da Educação e da Sociologia.

Antonia Edna Brito, no artigo “Narrativas de alfabetizadoras bem sucedidas: a prática docente como objeto de análise e reflexão”, ao ressaltar a complexidade da formação de professores para os anos iniciais, perspectiva delinear uma análise de trajetória de vida de professoras alfabetizadoras bem sucedidas em suas práticas pedagógicas. A autora constata que as professoras, no percurso da prática docente, produzem modos de ser alfabetizadoras e reelaboram suas concepções de alfabetização.

O artigo de Eliana de Sousa Alencar Marques e Maria Vilani Cosme de Carvalho: “O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo” aborda reflexões teóricas que ajudam a esclarecer o processo de constituição das práticas educativas como fenômeno histórico e investiga as mediações constitutivas de práticas educativas bem-sucedidas. A pesquisa bibliográfica desenvolvida por estas autoras partiu de referenciais teóricos que esclarecem sobre a constituição desse fenômeno desde a educação clássica à educação contemporânea.

A questão da formação de professores se evidencia no artigo de Leandro Hupalo e Adriana Richit, “Formação de professores na perspectiva da educação profissional: reflexões sobre ações do SENAI/SC”, contém uma análise de natureza qualitativa, de programas de formação de professores, apresentando o modo como se constituem os processos de formação no âmbito do SENAI/SC, bem como a relação com a emancipação e a intelectualidade dos professores e a divisão do trabalho docente no contexto da referida instituição.

O artigo de Raimunda Nonata da Silva Machado: “Rede conceitual sobre a prática educativa” observa, pela discussão empreendida, a existência de uma arqueologia do conceito de prática educativa em obras pedagógicas, analisando seu processo de elaboração nas dimensões: lógica, psicológica, pedagógica e histórica.

Edna Maria Magalhães do Nascimento discute em seu texto “Articulação entre a epistemologia naturalista e realista de John Dewey e o seu projeto pedagógico de Vida e Educação”. Para cumprimento deste propósito descreve conceitos de experiência e de conhecimento, realçando, sobretudo no campo educacional, a crítica elaborada em relação ao dualismo da tradição filosófica desenvolvida pelo teórico em referência.

Adélia Meireles de Deus e Bárbara Maria Macêdo Mendes, em seu artigo “As narrativas de formação continuada dos professores das escolas municipais de Teresina-PI: desafios e reflexões sobre a prática docente”, apresentam resultados de uma pesquisa de mestrado em educação, cujo objetivo foi analisar, sob o ponto de vista dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais de Teresina-PI, as implicações da formação continuada na prática pedagógica.

O texto “Relações entre as concepções teóricas e a prática pedagógica de professores alfabetizadores”, de Viviane do Rocio Barbosa e Sandra Regina Kirchner Guimarães, retrata a pesquisa acadêmica, as comparações entre discurso e prática pedagógica alfabetizadora, verificando possíveis convergências e divergências que resultam da análise dos encaminhamentos metodológicos utilizados e da fundamentação teórica proferida.

A questão da formação de professores é abordada no artigo de Luciana da Silva Oliveira e Maria Carmen Villela Rosa Tacca, “O professor, sua formação e a expressão da condição de sujeito em seu trabalho pedagógico”, por meio de uma investigação sobre o professor, seu processo de formação e sua prática. As autoras em tela objetivam acessar à compreensão da formação docente e suas relações com o trabalho pedagógico do professor.

“Onde está minha cidade? Um estudo sobre o ensino da Geografia no 3º e 4º Anos, no município em Iranduba- AM” é um artigo produzido por Danielle Mariam Araújo dos Santos, no qual apresenta os resultados de uma pesquisa que analisa o processo de ensino e

aprendizagem da Geografia no 3º e 4º anos do Ensino Fundamental, nas escolas municipais do referido município amazonense.

Ana Maria Pasinato, Sandi Luciane Baseggio Vendruscolo e Maria Teresa Ceron Trevisol analisam em seu artigo “Processos pedagógicos em uma escola de Ensino Médio integrado à educação profissional: concepções e mediações” a concepção de professores e de alunos sobre a dinâmica dos processos pedagógicos desenvolvidos no segundo ano do Curso Técnico em Agropecuária, Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal Catarinense.

O artigo de Peterson Fernando Kepps da Silva e Lavínia Schwantes, denominado “O ensino das radiações solares: um panorama quali-quantitativo de estudos do tema interdisciplinar”, finaliza esta coletânea. Em sua discussão, perspectivam quantificar, por meio de busca, os trabalhos que envolvem as radiações solares e sua articulação com o ensino, e também analisar qualitativamente estas pesquisas, para tanto empregam como orientação metodológica a pesquisa bibliométrica.

A LES agradece a todos os autores pelos estudos e contribuições com que foi agraciada nesta edição, acreditando ter motivado, com a coletânea desses artigos, mais uma oportunidade de reflexão de temas pertinentes ao contexto abordado, que trata sobre formação de professores e diferentes conexões.

Comitê Editorial.

Artigos

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE



LES

Aprendizagem da docência e profissionalidade de docentes universitários iniciantes

CRISTINA MARIA D'ÁVILA TEIXEIRA

Doutora em Educação pela Universidade federal da Bahia. Pós-doutorada em formação de professores pela Universidade de Montréal, Canadá. Pós-doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Sorbonne 5, Paris, França. E-mail: cristdavila@gmail.com

LUCIA GRACIA FERREIRA

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Universidade Federal do Recôncavo – UFRB. E-mail: luciagferreira@hotmail.com

RESUMO

Com o presente artigo pretende-se refletir sobre a aprendizagem da docência e constituição da profissionalidade de professores universitários iniciantes a partir de pesquisa realizada numa Universidade pública na Bahia, trazendo dados produzidos no ano de 2015. Optou-se por uma abordagem qualitativa de pesquisa, a qual se apoia sobre o método autobiográfico das histórias de vida trazendo à tona o recorte de ateliês biográficos de projetos (JOSSO, 2008; DELORY-MOMBERGER, 2006, 2008; PINEAU, 2003). Os resultados alcançados nesta etapa dos ateliês biográficos foram descritos e analisados à luz da técnica de análise temática (BARDIN, 1977) e os dados foram analisados a partir de dois eixos categoriais: 1) como os professores referem a construção de sua profissionalidade e 2) como os professores referem seus saberes didático-pedagógicos. A análise dos dados permitiu constatar a lacuna didático-pedagógica referida pelos docentes universitários iniciantes em suas formações, o que incide sobre a profissionalidade desses sujeitos. Lacuna essa que reverbera também em suas práticas pedagógicas. Constatou-se também que a aprendizagem da docência ocorre, sobretudo, no processo de socialização profissional. Verificou-se, ainda, nesta pesquisa elementos das três dimensões da temporalidade (passado, presente e futuro) nos processos formativos dos docentes e que os projetos de cada um desses professores em início de carreira têm relação com a vida pessoal e continuidade na carreira profissional docente.

Palavras-chave: Profissionalidade docente. Aprendizagem da docência. Ateliês biográficos. Profissionalização. Saberes didático-pedagógicos.

Teaching Learning and the Beginning of Professors' Professionalism

ABSTRACT

This paper aims at reflecting on teaching learning and the establishment of the beginning of professors' professionalism. The beginners were the protagonists of this research held at a public university in Bahia in 2015. It was a research grounded in the qualitative approach, relying on the autobiographical method of life stories and on the projects of biographical workshops (JOSSO, 2008; DELORY-MOMBERGER, 2006, 2008; PINEAU, 2003). The results achieved with the biographical workshops were presented and analyzed following the thematic analysis technique (BARDIN, 1977). The data were analyzed according to two thematic perspectives: 1) How professors describe their professionalism building process and 2) How professors characterize the acquisition of didactic and pedagogical knowledge. The data analysis demonstrated that there is a didactic-pedagogic gap in the participants' education that reverberates not only on their professionalism teaching practices, but also on their pedagogical practices. It was also verified that the teaching learning movement mostly occurs in the process of professional socialization. Besides that, the three dimensions of temporality (past, present and future) in the teaching educational processes and that each of these beginning professors' projects is related to their personal life and to their permanence in the teaching career were observed as well.

Keywords: Teaching professionalism. Teaching learning. Biographical workshops. Professionalization. Didactic and pedagogical knowledge.

Introdução

O termo docência remonta à antiguidade clássica. Originário do latim *docens, docentis*, este é o particípio presente do verbo latino *docere* que significa “ensinar”. Ensinar constitui a ação pedagógica basilar dos professores, sua pedra angular. Embora se constituindo como pedra angular, o ensino vem sendo secundarizado no trabalho docente universitário. O problema no ensino universitário, então, se situa na ênfase que vem sendo dada às atividades

de pesquisa em detrimento da docência, entendendo-a como ação instituinte da profissionalização e profissionalidade docentes.

Pesquisas realizadas por D'Ávila desde o ano de 2007 atestam uma realidade problemática no cenário da docência universitária no Brasil (D'ÁVILA, 2007a; D'ÁVILA, 2007 b; D'ÁVILA; LEAL, 2015). Nestas pesquisas a autora constata a influência diminuta dos estudos universitários sobre a construção da identidade profissional em estudantes de licenciatura (D'ÁVILA, 2007a), bem como as dificuldades na explicitação de saberes profissionais por docentes universitários de pós-graduação (2007b) e a frágil reflexão analítica sobre as práticas pedagógicas de docentes universitários incidem sobre a construção da profissionalidade dos mesmos (D'ÁVILA; LEAL, 2015). Paire no ambiente acadêmico uma atmosfera de que os conhecimentos pedagógicos e didáticos são menos importantes e que para se ensinar bastam o domínio de conteúdo da matéria e certa dose de bom senso.

O campo de estudo no Brasil vem se configurando desde os anos de 1990, com os primeiros trabalhos publicados por Cunha (1998, 1999), Veiga (2000), Morosini, (2000), Pimenta e Anastasiou (2002). No cenário internacional podem-se citar os autores: Marcelo Garcia (1999), Zabalza (2004), na Espanha; *Nóvoa (2002), Alarcão (2007)*, em Portugal; Langevin (2007), Gervais, Portelance (2005), na América do Norte e no Canadá.

Com a problemática enunciada, evocam-se também as lacunas pedagógicas na docência universitária que dizem respeito à concepção epistemológica dos professores (sua relação com o conhecimento) e problemas metodológicos vivenciados em sala de aula (D'ÁVILA, 2015).

O calcanhar de Aquiles dos professores universitários reside, portanto, em sua formação pedagógica (ou na ausência dessa formação). Em maioria, provêm de outras áreas de conhecimento ou áreas profissionais e, via de regra, assumem a sala de aula sem que tenham tido qualquer imersão anterior no campo pedagógico. Re-

sultado de tudo isso: desgaste profissional, insatisfação de alunos, dos próprios profissionais, o que reverbera na qualidade do ensino e o que é pior, em cursos de licenciatura, na qualidade da formação de futuros professores da educação básica.

Morosini (2000) aponta que os docentes universitários possuem formações didáticas distintas, dependendo da sua graduação: por vezes obtida em cursos de licenciatura, outras vezes em cursos de especialização *lato* ou *stricto sensu* ou até mesmo sem nenhuma formação didática (*a priori*). O que seleciona o professor no ensino superior, portanto, é a sua competência na área de conhecimento específico, obtida através dos cursos de graduação, mestrado e doutorado realizados no âmbito da sua formação técnica. No entanto, no exercício da profissão, é necessário (e cobrado pela IES e pela legislação) deste profissional um desempenho de excelência (MASSA, 2014).

No que tange à legislação brasileira, há também problemas no item dirigido à formação de professores. A atual LDBEN n. 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – é bastante ambígua, mencionando tão somente que a formação de professores universitários deve se dá preferencialmente em cursos de Mestrado e Doutorado, sem se reportar precisamente às condições de formação pedagógica presentes nos currículos desses cursos (BRASIL, 1996). A Resolução n. 12/83, do CFE, reza em seu Artigo 4º (que se refere aos cursos de pós-graduação *lato sensu*): “[...] os cursos de que trata a presente Resolução terão a duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, não computado o tempo de estudo individual ou em grupo sem assistência docente [...]” (BRASIL, 1983). E, no parágrafo 1º, estabelece que: “[...] pelo menos 60 (sessenta) horas de carga horária serão utilizadas com disciplinas de formação didático-pedagógica, devendo o restante ser dedicado ao conteúdo específico do curso, incluindo a iniciação à pesquisa.” (BRASIL, 1983).

Nesse sentido, vislumbra-se um cenário que necessita de ampla reformulação, o que justifica a presente pesquisa. De um lado

os professores que necessitam de formação pedagógica adequada, de outro, os currículos que necessitam de uma nova configuração interdisciplinar que responda as demandas do mundo hodierno. A inter-relação entre as áreas de conhecimento disciplinar na formação do professor é condição *sine qua non* na atualidade a fim de que o mesmo possa ensinar dialogando, estabelecendo relações entre os diversos campos de conhecimento, disponibilizando assim para o aluno um amplo leque de possibilidades de interpretação e intervenção na realidade social. Para tal mister, advoga-se uma formação contínua que tenha como modelo de intervenção didática os ateliês biográficos de projetos, os quais serão explicados mais adiante no desenvolvimento do trabalho da pesquisa realizada, cujos resultados serão apresentados neste artigo.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a aprendizagem da docência e a construção da profissionalidade de docentes universitários em início de carreira. O objetivo é refletir sobre a aprendizagem da docência e constituição da profissionalidade de professores universitários iniciantes, buscando, mediante a prática dos ateliês biográficos de projetos, a ressignificação e afirmação da docência como profissão. Para realização da pesquisa, optou-se por um trabalho de cunho qualitativo e pelo método autobiográfico, adotando os ateliês biográficos de projetos como dispositivo de intervenção didática na pesquisa. Os sujeitos da pesquisa foram identificados por acesso ao currículo Lattes (21 professores) e escolhidos mediante o critério de possuir entre zero a cinco anos de docência. Os convites foram lançados e aderiram voluntariamente à pesquisa, inicialmente, quatro professores. Os ateliês biográficos foram, finalmente, concluídos com o número de três professores.

Profissionalidade de docentes universitários

Para discorrer sobre a profissionalidade do docente universitário, necessário se faz posicionar-se face ao fenômeno da profis-

sionalização, no qual se situa a profissionalidade. A profissionalização se caracteriza como um processo histórico desenvolvido no seio das relações sociais e se refere ao conjunto de procedimentos próprios de um grupo profissional, no interior de uma estrutura de poder (CUNHA, 1999). Ratificando essa concepção Libâneo (2004, p. 75) a define como sendo um processo:

Refere-se às condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade. Essas condições são: formação inicial e formação continuada nas quais o professor aprende e desenvolve as competências, habilidades e atitudes profissionais; remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão; condições de trabalho (recursos físicos e materiais, ambiente e clima de trabalho, práticas de organização e gestão).

Dessa forma, a busca pela autonomia e valorização profissional é envolvida pelo movimento de profissionalização. Essa valorização abrange melhorias nas escolas, locais de trabalho e formação; na formação inicial e continuada; nas condições de desenvolvimento do trabalho docente; na remuneração e nos planos de carreira; e, conseqüentemente, aquisição e transformação dos saberes docentes.

A profissionalização é, pois, parte do processo histórico de desenvolvimento profissional, onde se pode incluir a profissionalidade como sendo um conjunto de saberes, habilidades, hábitos, valores que fazem de alguém um professor. Autores como Sacristán (1995), Correia e Matos (1999), Cunha (1999), Boing (2002), Ludke e Boing (2004), Libâneo (2004), D'Ávila (2012), têm se dedicado a falar sobre o tema com argumentações e debates que nos levam aos seguintes questionamentos: Ter um diploma de licenciado faz dessa pessoa um professor? O que significa ser professor hoje? Baseado nesses autores, a primeira resposta é não. Ser um professor requer competências e saberes que não podem ser adquiridos somente com um certificado, o qual não é garantia da profissio-

nalidade. As aprendizagens e experiências desenvolvidas ao longo do processo vivido para se obter o certificado proporcionam competências e habilidades para tornar-se professor. Dessa maneira, a docência é uma construção social e cultural, ou seja, é a prática do professor que se constrói e se reconstrói num processo contínuo, conforme processo histórico, recorrendo às aprendizagens, conhecimentos, saberes e experiências adquiridas ao longo da trajetória da vida pessoal e profissional.

Sacristan (1995, p. 65) entende por profissionalidade aquilo “que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Ou seja, todas as competências, saberes e atitudes de que lançam mão os professores em suas ações pedagógicas.

Para Boing (2002, p. 10), a profissionalidade “marca o início da socialização profissional. É um conjunto de conhecimentos e capacidades individuais e coletivas socialmente colocadas como expectativa profissional”. Os autores concordam, então, que a profissionalidade se refere sempre a um todo composto de saberes e competências construídas na experiência do trabalho docente.

Para Libâneo (2004, p. 75-76) a profissionalidade se relaciona ao:

[...] desempenho competente e compromissado dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas a prática profissional. Na prática, isso significa ter o domínio da matéria e dos métodos de ensino, a dedicação ao trabalho, a participação na construção coletiva do projeto pedagógico-curricular, o respeito à cultura de origem dos alunos, a assiduidade, o rigor no preparo e na condução das aulas, o compromisso com um projeto político democrático.

O que significa dizer, mais uma vez, que a profissionalidade advém do exercício profissional. Não se trata de um aprendizado

teórico, a profissionalidade se erige como categoria eminentemente teórico-prática.

De acordo com Popkewitz (BAZZO, 2007), o conceito de profissionalidade, compreendido em constante elaboração, deve ser analisado dentro de um contexto histórico onde se encerram as relações sociais. Assim sendo, os diferentes contextos vão gerar diferentes profissionalidades, devendo-se atentar para:

- O contexto pedagógico: caracterizado pelas práticas pedagógicas cotidianas que derivam do ensinar como, as rotinas da classe, os procedimentos de ensino, os processos de avaliação, o material escolar, etc.
- O contexto profissional: que molda em grande medida o comportamento profissional a partir de ideologias, crenças, rotinas e normas de comportamento social;
- O contexto sociocultural: de onde emanam os valores e ideologias que tendem a ser incorporadas pelos profissionais (como o caso da internalização da desvalorização do magistério, como profissão de menor importância. Não gratuitamente, como é o caso também da naturalização da feminização presente nesse ofício). E mais ainda, segundo Bazzo (2007, p. 93);
- O contexto político: que se refere às determinações das políticas públicas e legislações sobre a prática docente.

No contexto da docência universitária, a profissionalidade do professor é desenvolvida no exercício diário da profissão. Seus saberes didáticos e pedagógicos – constituintes da profissionalidade como a concebemos – são mobilizados diuturnamente, tal como acontece com os professores da educação básica. A diferença está no grau de importância e ressignificação desses saberes ao longo do processo. Ou seja, se os professores não valorizam (não pesquisam, não estudam, não refletem sobre) os saberes didático-

-pedagógicos, considerando-os como de menor monta, sua profissionalidade estará comprometida. E isso, claro, reverbera no seu profissionalismo (competência profissional). O docente será mais competente na sua profissão se dominar os saberes que lhe são constituintes.

Com isso, considera-se que a profissionalidade está vinculada ao processo de desenvolvimento profissional, em que, no início do exercício da docência os professores tendem a vivenciar um período de choque com a realidade, de descobertas e de grandes impactos que são decisivos para sua permanência ou não na profissão.

Esse ritual de passagem, tanto para alunos, como para professores, se revela um período de descobertas, desafios e dificuldades. Esses sujeitos passam a vivenciar um duplo processo de aprender a ensinar e ensinar para aprender (MARCELO GARCIA, 2009). Assim, nesse período os professores iniciantes tendem a refletir mais sobre seus saberes, sua formação e sua profissão. É um momento peculiar de retomada sobre a vida e o que quer dela e de questionamentos, também, de reflexão sobre a sua profissionalidade.

Em relação à profissionalidade do professor iniciante do ensino superior, Marcelo Garcia (1999), ao remeter a formação do professor universitário nos seus primeiros anos de ensino, aponta que a socialização é um elemento propício para a aprendizagem da cultura da organização universitária. Dessa forma, enfatiza que no desenvolvimento profissional do professor universitário deve existir a necessidade de desenvolver as funções de docência, investigação e gestão.

No/para o desenvolvimento dessas funções os saberes didático-pedagógicos dos professores são/serão imprescindíveis, principalmente sua mobilização e reconstrução. É nesse processo de ser e estar na profissão docente que se aprende a ser professor e que os professores iniciantes constroem a sua profissionalidade. Com isso, concorda-se com Ferreira e Bezerra (2015, p. 195) quando apontam que “tornar-se professor do ensino superior se configura,

assim, em uma construção identitária multifacetada, pouco sistematizada e muito diversificada em relação às possíveis áreas de atuação”.

Com o fito de melhor compreender o processo de desenvolvimento da profissionalidade junto a docentes iniciantes da educação superior, deu-se início à pesquisa que tem como objetivo geral: refletir sobre a aprendizagem da docência e constituição da profissionalidade de professores universitários iniciantes, buscando, mediante a prática dos ateliês de projetos, a ressignificação e afirmação da docência como profissão. E como objetivos específicos, identificar os processos formativos dos professores iniciantes do ensino superior para a construção de sua singularidade; analisar os dilemas, os desafios e as dificuldades enfrentadas por esses professores para o desenvolvimento da profissionalidade docente no ensino superior; analisar como os professores refletem e falam sobre os seus processos identitários-formativos; analisar e refletir sobre os processos da aprendizagem da docência de professores universitários iniciantes e a construção/mobilização de seus saberes docentes. Esta pesquisa vem sendo desenvolvida desde o ano de 2014 e encontra-se em andamento.

Metodologia da pesquisa

A pesquisa sobre a profissionalidade de docentes da educação superior em início de carreira foi realizada na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Neste artigo discorrer-se-á sobre os ateliês biográficos de projeto, trazendo à tona os dados coletados no ano de 2015.

Os ateliês biográficos de projeto se configuram como um procedimento de formação ligado à “dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de formação aberto ao projeto de si” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 366). Segundo a autora, esses ateliês se inscrevem em

ações de orientação e reorientação profissional, em grupo e numa perspectiva que liga as três dimensões da temporalidade (presente, passado e futuro). Nesses, os participantes tomam conhecimento, com antecedência, do tema que será trabalhado na sessão. Esses encontros se desenvolvem em seis etapas. O primeiro momento é um tempo de informação sobre o procedimento, os objetivos do ateliê e os dispositivos que serão colocados em prática; o segundo, é a elaboração, a negociação e à ratificação coletiva do contrato biográfico; o terceiro e quarto se desenvolvem em duas jornadas, e configuram como o momento da produção da primeira narrativa autobiográfica e à sua socialização; o quinto momento é o da socialização da narrativa autobiográfica; o último momento é um tempo de síntese, onde os projetos de cada um é co-explorado, realçado e nomeado.

Foi realizada uma pesquisa qualitativa a partir da abordagem (auto)biográfica, com o método das histórias de vida. A abordagem (auto)biográfica vem sendo muito utilizada nas pesquisas sobre formação docente, a partir das histórias de vida dos sujeitos participantes. Dessa forma, a individualização, presente no processo de formação do sujeito, pautado na abordagem (auto)biográfica, articula-se ao social. Nessa concepção, Delory-Momberger (2008, p. 28) explica que “individualização e a socialização são duas faces indissociáveis da atividade biográfica”. De acordo com a referida autora:

Dentre os procedimentos utilizados na formação de adultos, a corrente das “histórias de vida em formação” detém, seguramente, um lugar especial, na medida em que desenvolve uma metodologia específica, fundada sobre a exploração da história pessoal, e assume como objetivo a formação global. [...] Essa valorização da experiência problematiza e alarga o conceito de formação; questiona o seu quadro de referência habitual, centrado em objetivos técnicos e profissionais; entrega ao próprio sujeito o encargo de seus procedimentos de formação e

a definição de suas necessidades (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 93-94).

A pesquisa acolheu como dispositivo metodológico os ateliês biográficos, contribuindo, assim, para a formação dos docentes a partir de suas reflexões sobre os próprios percursos de vida com questionamentos retroativos e prospectivos sobre seus projetos de vida e projetos profissionais (JOSSO, 2008).

Os sujeitos da pesquisa são professores provindos do último concurso público para magistério superior realizado no Centro de Formação de Professores (CFP) da UFRB, Edital 06 de 2013. A partir do acesso ao currículo lattes foram identificados 21 professores que tinham de zero a cinco anos de docência e estes foram convidados para participar da pesquisa. Uma carta-convite foi enviada por e-mail a todos os professores e foi recebida apenas a resposta de quatro professores; destes, um professor ficou impossibilitado de participar devido a sua remoção para outro Centro de Ensino da UFRB (Quadro 1).

QUADRO 1 – Descrição dos sujeitos da pesquisa

Professores	Graduação	Pós-Graduação	Atuação
P1	Bacharel em Física	Pós-Doutorado (desde 2013) Doutorado em Física (2009-2013) Mestrado em Física (2007 – 2009)	Desde 2014
P2	Licenciatura em Matemática	Mestrado em Matemática (2011-2013)	Desde 2013
P3	Bacharel em Agronomia	Doutorado em Antropologia (2010- 2014) Mestrado em Ciências Sociais (2005-2008)	Desde 2014

Estes ateliês foram planejados conforme as etapas descritas por Delory-Momberger (2006), visando alcançar o objetivo da pesquisa e foram gravados em vídeo. Os Ateliês Biográficos de Projeto tiveram como objetivos: a) conhecer como os professores refletem e falam dos seus processos identitários-formativos; b) conhecer como falam de si para si e para o coletivo; c) estabelecer um diálogo

go reflexivo e uma escuta sensível entre os participantes; d) estabelecer um diálogo contínuo com os professores iniciantes universitários que propicie a compreensão dos dilemas vividos em seus anos iniciais de carreira; e) conhecer como enfrentam e superam esses dilemas e constroem sua profissionalidade.

Principais resultados da pesquisa

Descrevem-se, neste tópico, os resultados da pesquisa obtidos mediante a produção dos ateliês biográficos de projetos.

O primeiro encontro, correspondente a primeira e segunda etapa dos ateliês biográficos foi realizado no mês de maio de 2015, no Laboratório de Física da Universidade (lócus empírico do trabalho) com três professores (P1, P2, P3).

Assim, no primeiro encontro buscou-se: estabelecer uma relação, pessoalmente, com os participantes da pesquisa; conhecer os projetos dos professores; estabelecer, intencionalmente, uma relação entre passado, presente e futuro em relação aos projetos; fundar o ateliê biográfico de projetos com esses participantes; fixar as regras de funcionamento, enunciar a intenção autoformadora; e, oficializar a relação consigo próprio e com o outro no grupo como uma relação de trabalho. Nessas etapas procedeu-se à transmissão de informações, esclarecimento de dúvidas e diálogos sobre o tema “profissionalidade”. Utilizou-se uma apostila com título da pesquisa, conceitos de profissionalidade, objetivos da pesquisa, instrumentos de coleta de dados para estabelecer um diálogo sobre a temática.

No segundo encontro, ocorrido no Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores, realizou-se a produção e socialização da primeira narrativa autobiográfica. Foi solicitado, para tal intento, que os três participantes levassem fotografias sobre aspectos da vida como estudante ou do período de formação. A proposta era traçar a linha do tempo que remetesse à iniciação a

docência. Todos levaram as fotografias, destas escolheram uma e falaram sobre as mesmas, a que fase de vida ela remetia e se lembravam de suas ideias sobre a docência àquela época. O tema deste Ateliê era “Iniciação e dilemas do início da carreira e vida pessoal”. Foi solicitado que os professores identificassem, na narrativa do outro, aspectos similares aos seus.

A realização da produção e socialização da segunda narrativa autobiográfica ocorreu no terceiro encontro, no Laboratório de Matemática. Foi proposta a construção de uma mandala (auto)biográfica (além de mandalas, outros dispositivos didáticos criativos foram utilizados) com materiais diversos (cartolina, papel madeira, giz de cera, lápis de cor, hidrocor, piloto, cola, isopor, tinta guache, pincel, TNT, revistas velhas, plásticos, grampeador). Na mandala os participantes deveriam representar aspectos desse período inicial, cujo tema se referia “ao papel da universidade na consolidação da carreira dos professores iniciantes e para a construção da profissionalidade”. Foi realizada a pergunta “como vem sendo esse período inicial” e foi solicitado que contassem uma situação de sala de aula que mostrasse a construção do *habitus* professoral no início da docência. Assim, os colaboradores socializaram a narrativa e conheceram o que cada um havia produzido e comentaram as representações nas mandalas dos colegas e suas falas.

No último encontro foi realizado o momento de síntese, na sala do Projeto Tecelando. Buscamos explorar a os projetos de si, apresentar e argumentar sobre o projeto de vida de cada um e fazer um balanço da incidência da formação no projeto profissional de cada um. Esse dispositivo oportunizou a reflexão sobre os projetos de si e a avaliação sobre a contribuição dos ateliês biográficos.

Os momentos dos ateliês proporcionaram a reflexão sobre a docência e sua iniciação. Nesses ateliês biográficos, os participantes foram estimulados a falar de si, dos seus processos formativos e a socializar as suas narrativas. Eles puderam dialogar uns com os outros. O outro é muito importante nesse processo, como

sendo aquele que “me escuta”, que tem uma escuta sensível das minhas “minhas histórias”. Os relatos e os diálogos ocupam, nesse contexto, o lugar de um trabalho reflexivo, resultados da interação entre os membros do grupo e podem ser reveladoras da trajetória inicial na profissão e da construção da profissionalidade dos participantes.

Nessa perspectiva, os dados foram dando respostas de como os professores adquiriram/construíram seus saberes didático-pedagógicos e como vem construindo a profissionalidade docente. A afirmação da docência como profissão foi constantemente mencionada, assim, como os saberes que veiculam elementos de suas identidades, aprendizagens da docência, dilemas e dificuldades de iniciação no ensino superior.

Análise dos dados

Neste artigo, optou-se por apresentar a análise dos dados a partir de dois eixos categoriais, sendo eles: 1) como os professores referem a construção de sua profissionalidade e 2) como os professores referem seus saberes didático-pedagógicos.

Quanto ao primeiro eixo (construção da profissionalidade):

A minha formação docente simplesmente foi espelhar nos professores que tive na graduação e na pós-graduação, os que eu tive um bom aproveitamento tentei seguir na forma de dar aula, na forma como avalia. (P1)

Eu sempre quis ser professor e no ensino superior onde eu poderia descobrir a pesquisa, tanto no ensino quanto na Matemática. [...] Licenciatura e bacharelado, como eu também não sabia a distinção o que é bacharelado o que é licenciatura, só que eu sabia que queria ser professor e todo mundo falava que licenciatura era pra isso [...]. No ensino superior, em Matemática para ser professor no geral são pessoas que terminam o bacharelado, fazem o mestrado em Matemática, o doutorado em Matemática é que conseguem e eu fiz um caminho que não foi tão simples. (P2)

A pesquisa e a extensão é que faz a minha docência. Minha docência fica viva por causa de uma pesquisa e uma extensão viva. A partir da pesquisa e da extensão que eu preparo minhas aulas, que acho o que é melhor e mais adequado para os estudantes, para receber orientação, sempre dialogando com as minhas disciplinas. “A universidade, é onde eu mais me inspiro pra ser docente é no mestrado e doutorado, nos meus orientadores, nas aulas que eles davam, nos grupos de pesquisa”. (P3)

P3 diz que sua docência é inspirada principalmente nos seus orientadores (do mestrado e doutorado), mas remete que o seu ensino hoje está mais ligado a área da Antropologia do que da Agronomia. Afirma ainda que se tornou professor por causa da pesquisa e não da docência. Para ele a pesquisa é um caminho para a docência e não o contrário.

A fala de P1 remete à graduação e à pós-graduação. Nessas esferas, o professor participou de grupos de estudos e pesquisas na Universidade Federal Fluminense/UFF e os estudos em conjunto ajudaram-no a vencer disciplina por disciplina. Apesar de ter feito o bacharelado e de não ter cursado disciplinas pedagógicas, sabia desde o início que teria que ser professor e que não tinha vontade de ir para outro campo da Física que não fosse dentro da universidade e que para fazer pesquisa em Física muito provavelmente teria que estar na universidade. Remete que a formação para docência tem a ver com o fato de tomar como espelho os professores que teve na graduação e na pós-graduação, quanto a forma de dar aula, de avaliar.

A memória atua como importante indicador da construção da profissionalidade, isto é percebido nas falas de P1 e P3, ou seja, as lembranças de antigos mestres como modelos de docência são ressignificadas e passam a constituir a personalidade desses docentes iniciantes. Para Catani, Bueno e Sousa (2000, p. 168): “ao atuarem como espelhos, as lembranças são por nós apropriadas, tornando-se elementos integrantes e inseparáveis de nossas memórias”. Dessa maneira, as relações estabelecidas na graduação e/

ou pós-graduação entre alunos e professores tem significado no processo formativo e de construção identitária.

P2, por sua vez, sempre quis ser professor, já lecionou na Educação Básica. Fez a licenciatura porque sempre quis a docência. A docência é afirmada durante os ateliês e esse professor demonstrou um interesse pelo resultado da pesquisa, pois tem nesses dados a possibilidade de conhecer onde deve ocorrer interferências em sua atuação profissional para ser um professor melhor.

No momento da produção e socialização da segunda narrativa, os três participantes destacaram aprendizagens relacionadas aos grupos de pesquisa, a pós-graduação e a pesquisa, e revelaram como aprenderam/vem aprendendo a/sobre a docência e com isso fazem referência aos saberes identificados nas falas. Nessa perspectiva, Abdalla (2006, p. 93) ao falar do conhecimento profissional do professor, pergunta: “mas afinal, como é que se processa o conhecimento sobre o ensino e para o ensino? Como é que se estrutura a experiência de ser professor? Como é que o professor aprende sua profissão?”. E as narrativas apontam que esses professores universitários iniciantes dão pistas sobre esses questionamentos referenciando os saberes didáticos-pedagógicos. Assim, é inerente à docência os saberes construídos no percurso formativo ou mobilizados na prática, ou seja, toda docência se faz a partir/com saberes de ordem didático-pedagógica.

No percurso formativo dos ateliês era perceptível que só P2 tivesse o curso de licenciatura, ou seja, o professor fora graduado para ensinar; os demais professores adquiriram essa licença por serem pós-graduados. P1 e P2 iniciaram a participação em grupo de pesquisa na graduação. A pós-graduação então é um espaço/tempo importante de aprendizagem da docência. Isso explica o peso que tem a pesquisa em seus processos formativos. Na maioria dos exemplos de docentes universitários, a pesquisa acaba se tornando a atividade acadêmica mais importante e a mais valorizada socialmente (em detrimento da docência). Recuperar, pois, o papel

fulcral que desempenha (ou deveria desempenhar) a docência em si (o ensino), na vida acadêmica do professor universitário, é um dos objetivos subliminares deste trabalho.

A aprendizagem da docência é um processo longo, doloroso e, na maioria das vezes, muito solitário. Grande parte dos professores universitários iniciantes chegam às salas de aula em universidades públicas (lócus de pesquisa), após a aprovação em concurso público, sem terem passado por formação didático-pedagógica, como mencionado anteriormente. São bacharéis que cursaram mestrado e doutorado em suas áreas disciplinares com uma formação calcada sobre a pesquisa, sem o devido preparo didático-pedagógico. Vejamos em seguida a fala de P1, emblemática nesse sentido:

Quando eu estou caminhando normalmente, me pego despercebido e observando mais as pessoas que estão na frente e eu fico na minha consciência assim, como é que vou chegar nesse pessoal que está lá atrás, como é que eu vou fazer eles participarem também da aula. Aí é minha tentativa de ir alcançando todo mundo dentro da sala. É isso, eu estou dando minha aula a deriva, do jeito que eu preparei sem dá conta dessas coisas. Quando eu me dou conta é que eu começo a adentrar. (P1)

Essas aprendizagens da docência são latentes e constantes nos professores iniciantes e, muitas vezes, perduram por toda a carreira profissional.

P1 e P3 demonstram aspectos dos saberes didático-pedagógicos (Eixo 2) que vem aprendendo no processo de mobilização dos mesmos:

P3 falou do que vem dos estudantes, como aproveitar aquilo. Eu ainda tenho essa dificuldade de sondar a minha turma, saber de onde eles vêm qual a formação prévia deles para começar a falar sobre Física. Às vezes eu acho que eu poderia ir mais lentamente no conteúdo que eu estou passando. (P1)

Como trazer para dentro da sala de aula uma dinâmica que permita a quebra das traduções e ao mesmo tempo em que você busque dele

o saber mais enraizado, que é diferente dessa tradução até ele identificar o que essa tradução, o que é meu saber. Quando eles chegam aqui eles já passaram por 8, lá na escola, 12 anos dentro de uma sala de aula, então não é só um conhecimento enraizado dos saberes das comunidades deles não [...]. Até a própria dinâmica, didática, assim, você jogar na lousa tudo que vem sendo trazido por eles, quando vê a lousa está um emaranhado de coisas escritas, relacionadas, então é uma dinâmica muita, que didática é essa. (P3)

O espaço da prática é referenciado como espaço de desafio e de aprendizagem. É espaço de saberes e, segundo Tardif (2012, p. 39), os saberes “são elementos constituídos da prática docente”. Ambos os professores fizeram o bacharelado, mas P3 mostra que a formação da pós-graduação em Ciências Sociais e Antropologia e a realização de pesquisas etnográficas com a convivência em comunidades do campo lhe permitiu uma prática voltada mais para o social. Ele dá aula num curso com a modalidade da Pedagogia da Alternância (Curso de Licenciatura em Educação do Campo – área de Ciências Agrárias) e busca alcançar que seus alunos pensem a Ciência Agrária e isso é da formação em Ciências Sociais dele.

Em seguida, apresentamos falas dos professores reveladoras dos saberes didático-pedagógicos que mobilizam de forma intuitiva ou, muitas vezes, “improvisada” como refere o P3:

É passo muito por isso, geralmente as aulas são muita exposição. Hoje que eu estou começando a pedir para eles lerem um capítulo para na próxima aula eles iniciar um certo debate, mas sempre sou eu que [...]. (P1)

Como é que eu faço para esses alunos que não são aqueles que participam mais da aula participem também, eu vou perguntando eles vão respondendo, mas tem também aqueles que ficam lá sem saber de nada. Fico pensando como chegar até eles. Geralmente eu ponho eles para botar a mão na massa. Exemplo, na última aula eu pedi que todo mundo falasse suas alturas para gente fazer uns probleminhas, acabou todo mundo da sala participando. (P1)

Houve um equívoco, nosso curso é licenciatura não é bacharelado em Matemática, mas a idéia é que nós precisávamos estudar de repente

matemática, e a ideia estava criando uma dicotomia educacional entre a Educação Matemática, que é um campo, e a Matemática e eu vivo a todo momento com essa situação, justificando, fazendo esse elo da Matemática do ensino superior com a Matemática do ensino básico e tentar justificar todo o curso. Por exemplo, tem uma disciplina chamada Análise na reta que até então os alunos pensavam que era para quem ia fazer Matemática, não viam relação. Então é uma situação em que eu estou tento que ler material extra, fora, que envolve Educação Matemática e a Matemática pura. Cada turma eu trato diferente da outra. Já é a terceira vez que eu pego Sequência de setas, a disciplina Cálculo III que eles chamam, mas assim eu trato sempre uma turma diferente da outra pelo fato de ser pessoas diferentes, o teste é mais inicial de uma turma para outra. (P2)

Para mim o tempo inteiro é improvisação porque a gente conta muito com o saber dos estudantes. Mesmo que eu passe algumas atividades, desde saber que aquelas atividades pode não ter sido feita, textos, mas é muito buscar a partir do saber deles, a partir da relação que eles têm [...]. Sala de aula é improviso o tempo todo por isso é a pesquisa e a extensão que me dão orientação. Lógico que tem a preparação da aula, o que está embasando ali por trás da aula, mas aquilo é só um embasamento mesmo para poder estabelecer o diálogo, é constante improvisação.”. (P3)

Os professores demonstram, em suas falas, a mobilização de saberes didático-pedagógicos e consequente desenvolvimento da profissionalidade através dos conhecimentos da formação profissional, dos conhecimentos dos conteúdos, dos conhecimentos dos seus alunos, dos saberes construídos na prática. São saberes de experiência vivenciados como amálgama na prática do trabalho docente.

Aspectos da ação docente estão bem presentes nessas falas, o improviso no ensinar foi apontado por P1 e P3. O primeiro fala como se enxerga em sala de aula, como eterno aprendiz que caminha lentamente, que observa para aprender; fala da sua especificidade (A Física). P2 remete a essa especificidade também (a Matemática). Todos eles falam de modo a se construírem professores com suas singularidades, aspectos que os diferenciam e revelam

muito de suas identidades e dos professores que são; e construir saberes para ensinar, num processo de construção, mobilização e transformação.

As narrativas revelam que esses professores referenciam a profissionalidade também a partir da aprendizagem coletiva; eles aprendem na socialização profissional (esse aspecto é muito importante porque muito presente na formação contínua do professorado). Assim:

A ideia do professor-pesquisador que P3 falou, o professor em sua sala de aula, no laboratório, na verdade, me chamou atenção. E P1 de ser aprendiz. Nunca estou acabado, estou sempre na posição de aprendiz, busco isso também. (P2)

A minha é enxergar a sala de aula como um laboratório, em que a pesquisa, colocar na sala de aula ao mesmo tempo. Eu percebi pela fala de P2 na Física a gente passa meio que por isso também tentar colocar para os estudantes as disciplinas de Física geral, a importância delas, porque é que tem que fazer aquilo tudo quando no Ensino Médio você não faz nem metade. (P1)

Pensar formas que tragam as pessoas. Eu não obrigo a ficar na sala por causa de, quer assinar e quer ir embora vá, elas são adultas, se estão aqui é porque tem um interesse. Então como fazer com que a aula se torne, e saber que como é um grupo diverso algumas coisas podem interessar uns e outros não e entrar naquela forma de diálogo, acho que é o que P1 falou. (P3)

No momento da socialização da segunda narrativa todos os docentes colaboradores concordaram com a ideia de aprendizagem ao longo da vida (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 179). Para P2 sala de aula é um lugar de aprendizagens constantes, um laboratório onde experiências (de ensinar e aprender) acontecem. Para P1, cuja formação além de ser em bacharelado é de uma área de conhecimento em que os resultados da aprendizagem são concretos realizados a partir de laboratório, há a dificuldade de enxergar a sala de aula como esse laboratório, pela própria ideia de laboratório que possui, oriunda de sua formação. E P3 fala do conhecimento dos

alunos, da relação de todos com a aula. Todos eles nestes relatos comentam as falas uns dos outros.

Nessa perspectiva, no momento dos ateliês, os professores aprenderam, socializaram saberes, num processo de formação co-participada em que não só possibilitaram a coleta de dados para esta investigação, mas em contrapartida também mergulharam num processo formativo onde suas singularidades profissionais foram socializadas, expostas, o que gerou possibilidades de mudanças em suas práticas. Ainda, esses revelaram aspectos das três dimensões da temporalidade no percurso formativos dos ateliês – passado, presente e futuro, conforme apontado por Pineau (2003) e que os projetos de si, ressaltado por Delory-Momberger (2006, 2008) envolvem a carreira profissional docente e a vida pessoal. Eles projetam o futuro com base no presente que vivenciam e no passado que formaram. Em síntese, os ateliês formativos representaram mais uma etapa na construção da profissionalidade desses atores sociais que desejam continuar na carreira docente.

Considerações finais

Com este artigo pretendeu-se refletir sobre constituição da profissionalidade de professores universitários iniciantes a partir de pesquisa realizada numa universidade pública na Bahia, trazendo dados produzidos no ano de 2015. Na pesquisa, a partir do método autobiográfico das histórias de vida, apresentou-se um recorte a partir dos resultados obtidos com os ateliês biográficos de projetos (JOSSO, 2008; DELORY-MOMBERGER, 2006, 2008; PINEAU, 2003).

Os resultados apurados nesta etapa dos ateliês biográficos foram descritos e analisados à luz da técnica de análise temática ou categorial, que segundo Bardin (1977) consiste no desmembramento do texto colhido em unidades, com o objetivo de descobrir os diversos núcleos de sentido que integram as informações obtidas

no processo da pesquisa. Foram, então, reagrupadas as unidades, a partir de dois eixos categoriais: (1) como os professores referem a construção de sua profissionalidade e (2) como os professores referem seus saberes didático-pedagógicos. As falas dos sujeitos foram descritas e analisadas neste artigo.

Os resultados da pesquisa revelam a lacuna didático-pedagógica referida pelos docentes universitários iniciantes, em suas formações. Lacuna essa que reverbera em suas práticas e no processo de construção da profissionalidade desses sujeitos. Ressalta-se, também, que a aprendizagem da docência ocorre, sobretudo, no processo de socialização profissional e a importância que possuem os modelos docentes lembrados desde o período da formação inicial e pós-graduação. No entanto, e embora pareça contraditório, os professores se ressentem de solidão em seus processos de aprendizagem docente.

Nesse processo de ensinar e aprender os professores revelaram que revisitar o passado, olhar com atenção o presente é necessário para a construção do futuro. Essa é a perspectiva dos ateliês que visam observar os próprios projetos de vida imersos nas dimensões da temporalidade e que esses sejam temporalidade da formação. Os professores revelam isso quando falam da graduação, da pós-graduação e da entrada na carreira profissional docente.

À guisa de conclusão, *pari passu* à necessária formação didático-pedagógica, há a necessidade de que essa formação didático-pedagógica esteja assentada sobre uma abordagem crítica e criativa, a qual vislumbra-se como um ideal que se delineia, a fim de que os professores universitários possam desenvolver suas profissões de modo competente e criativo.

Referências

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. 5. ed. São Paulo, Cortez. 2007.

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1. jan./abr. 2006. p. 177-197.

BARDIN Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, PT: Edições 70, 1977.

BAZZO, Vera. **Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade federal do Rio Grande do Sul, 2007.

BOING, Luiz Alberto. A profissionalidade docente. **Anais...** VIII Jornada Pedagógica do Grupo Escolas Rio. Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL. Resolução n. 12/1983 de 27 de outubro de 1983. Conselho Federal de Educação. **Diário Oficial da União**, de 27/10/1983 – Seção I. _____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf> .

CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira; SOUSA, Cynthia P. “O amor dos começos”: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**, n.111, p. 151–171, dez. 2000.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. Do poder à autoridade do professor: O impacto da globalização na desconstrução da profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papius, 1999. p. 9-30.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição dos paradigmas**. Araraquara/SP, JM, 1998.

_____. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (Org.).

Desmistificando a profissionalização do magistério. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 127-147.

D'ÁVILA, Cristina; LEAL, Luiz Batista. Docência universitária e formação de professores – saberes pedagógicos e constituição da profissionalidade docente. **Revista Linhas Críticas** (UnB), v. 21, p. 467-485, 2015.

_____. Didática: a arte de formar professores no contexto universitário. In: D'ÁVILA, Cristina; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática e docência na educação superior:** implicações para a formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 15-30.

_____. Universidade e formação de professores: qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente? In: HETKOWSKI, Tânia; NASCIMENTO, Antonio. **Memória e formação de professores.** Salvador: Ed. UFBA, 2007a. p. 219-240.

_____. Saberes docentes: um olhar sobre as práticas pedagógicas no ensino de pós-graduação. **Revista Entreideias** (Impresso), v. 12, p. 89–109, 2007b.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

_____. **Biografia e Educação:** figuras do indivíduo-projeto. Natal, RN: Ed. UFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

FERREIRA, Lúcia Gracia; BEZERRA, Paloma Oliveira. O professor do ensino superior e sua formação: uma discussão necessária. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, Ano XVII, v. 01, n. 32, p. 05-28, jan./jun. 2015.

GERVAIS, Colette; PORTELANCE, Liliane. **Des savoirs au cœur de la profession enseignante:** contextes de construction et modalités de partage. Sherbrooke: Éditions du CRP, 2005.

JOSSO, Marie-Christine. As narrações centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular- plural. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, n. 29, p. 17-30, jan./jun. 2008.

LANGEVIN, Louise (Org.). **Formation et soutien à l'enseignement universitaire**. Des constats et des exemples pour inspirer l'action. Quebec: Presses de l'Université du Quebec, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1159-1180, set./dez. 2004.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, PT: Porto, 1999.

_____. Los comienzos en la docencia: um profesorado con buenos principios. **Revista de Currículum y Formación del profesorado**, Universidad de Granada, v. 13, n. 1, p. 1-25, 2009.

MASSA, Mônica de Souza. **Docentes de computação: mediação didática e prática profissional**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

MOROSINI, Marília Costa (Org.) **Professor do ensino superior identidade, docência e formação**. Brasília. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa, PT: Educa, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa da Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades da formação**: rumo a novos sincronizadores. Tradução Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom. 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org). **Profissão professor**. Porto, PT: Porto, 1995. p. 63-92.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO (Org.). **Pedagogia universitária**: a aula em foco. São Paulo, SP: Papyrus, 2000.

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

Recebido em: 25.12.2015

Aceito em: 29.08.2016

As recordações-referências na história de vida e formação: reverberações no desenvolvimento profissional docente

SAMARA MOURA BARRETO DE ABREU

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE. Professora do Curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE – Campus Canindé. E-mail: samaraef@hotmail.com

ANDRÉA DA COSTA SILVA

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE.
E-mail: andreacosta_silva@yahoo.com.br

SILVIA MARIA NÓBREGA-THERRIEN

Doutora em Sociologia pela Universidade de Salamanca, Espanha. Pós-Doutorado em educação pela Universidade de Valencia, Espanha. Professora do curso de Medicina e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UECE). E-mail: silnth@terra.com.br

RESUMO

Este texto evidencia as recordações-referências (JOSSO, 2002) na história de vida e formação de alunos ingressos à turma de 2013 no Curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) a partir das narrativas autobiográficas. Tem como objetivo apreender as recordações-referências da história de vida e formação e suas reverberações no desenvolvimento profissional docente. Este estudo é resultado de uma pesquisa empírica, de natureza qualitativa para a qual se recorreu ao método do estudo de caso, tendo como instrumento de coleta a entrevista autobiográfica. O aporte teórico para as análises está fundamentado nos conceitos de autores como Ball e Goodson (1989), Finger (1989), Moita (1992), Nóvoa (1992; 1995), Josso (2002; 2007), Silva (2000), Contreras (2003). As inquietações que motivaram tal investigação partiram de reflexões tecidas no percurso da disciplina Formação e Desenvolvimento Profissional: bases conceituais, experiências e trajetórias dos docentes, inserida no currículo do referido Mestrado. Adotamos como sujeitos-atores da pesquisa os mestrandos da turma 2013 do PPGE/UECE. O estudo, portanto, traz os achados acerca das recordações-referências apreendidas, retratando como se formam os docentes e como se desenvolvem segundo suas próprias percepções, confrontadas à luz dos teóricos supracitados na busca de evidenciar como a história de vida e formação é reverberada no desenvolvimento profissional docente. As narrativas dos sujeitos-atores revelaram que a práxis dos mesmos no exercício da docência

também é resultante da contribuição que as experiências formadoras vividas ao longo da vida se somaram aos fazeres docentes.

Palavras-chave: História de vida. Formação docente. Recordações-referências. Desenvolvimento profissional docente.

Memories-references in life history and education: reverberations in teaching professional development

ABSTRACT

This text highlights the memories-references (JOSSO, 2002) in the life history and education of 2013 class students of the Post-graduation program of Education at the State University of Ceará, based on their autobiographical narratives. The text aims to apprehend the memories-references of life history, education and their reverberations in the teaching professional development. This study is the result of an empirical research with qualitative nature grounded in the case study method whose data collection instrument was the autobiographical interview. The analysis theoretical framework is based on the concepts of authors as Ball e Goodson (1989), Finger (1989), Moita (1992), Nóvoa (1992; 1995), Josso (2002; 2007), Silva (2000), Contreras (2003). The reflections which emerged from the course of Training and Professional Development: conceptual bases, experiences and teachers' trajectories, part of the master curriculum, motivated this research. The 2013 class program students are its protagonists. The study presents the findings about memories-references, portraying how the teaching education is and how the students' professional development happens, according to their own perceptions, analyzed according to the proposed theoretical framework in order to demonstrate how life history and education reverberate in the teaching professional development. The narratives of the protagonists revealed that their teaching profession practice is also the result of the contribution that their lived educational experiences added to their teaching practices.

Keywords: Life history. Teaching education. Memories-references. Teaching professional development.

Introdução

O presente estudo se propõe apreender as recordações-referências (JOSSO, 2002) na história de vida e formação docente e suas reverberações no desenvolvimento profissional, tendo como mote as narrativas autobiográficas de alunos mestrandos em educação, estes por sua vez, professores em formação.

A intencionalidade de discutir a formação e o desenvolvimento profissional a partir da história de vida e formação, buscando perceber o caminho de interseção entre a vida pessoal (desenvolvimento pessoal) e a vida profissional (desenvolvimento profissional), surgiu em um momento de escuta e compartilhamento das histórias de vida do próprio grupo discente na disciplina *Formação e Desenvolvimento Profissional: bases conceituais, experiências e trajetórias dos docentes* que compõe o quadro de disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE). A partir dessa vivência na disciplina surgiu o interesse de ampliar e aprofundar os conhecimentos sobre a temática, culminando no presente trabalho cuja âncora teórica se faz em teóricos como Ball e Goodson (1989), Finger (1989), Moita (1992), Nóvoa (1992, 1995), Josso (2002, 2007), Silva (2000) e Contreras (2003), dentre outros, que se detiveram acerca da relação entre história de vida, formação e desenvolvimento profissional docente.

A compreensão sobre como se desenvolvem os professores ao longo da vida torna-se relevante em tempos de “ressignificação” da formação docente, cuja natureza coloca o professor como protagonista, de forma a percebê-lo como pessoa e profissional inserido em uma realidade educativa. Sobre essa realidade, emerge um movimento de (re)colocação dos professores na centralidade dos debates educativos e dos eixos temáticos de investigação com o movimento das “histórias de vida”, “autobiografias” e “biografias educativas” na virada epistemológica da década de 1980:

[...] a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percur-

sos de formação, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal e profissional, trata-se de uma produção heterogênea, de qualidade desigual, mas que teve mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação (NÓVOA, 1992, p. 15).

O caminho dialógico percorrido pelas décadas de 1990 até chegar aos dias atuais (2015) em torno de pensar a história de vida e formação por meio de narrativas autobiográficas, colocando o professor como sujeito-autor de sua práxis humana e entendendo-a como construto histórico-social, traz como evidência o empoderamento do conhecimento de si na significação da identidade docente em que se busca:

[...] capturar sentidos da vida social que não são facilmente detectáveis [...] (buscando) o sentido do tempo histórico e o sentido das histórias submetidas a muitos processos de construção, de re-elaboração de identidades individuais, de grupo, de gênero, de classe em nosso contexto social (SANTAMARINA; MARINAS, 1994, p. 259).

As narrativas inseridas nessa contextualidade, expressam dimensões da experiência vivida como construto da realidade social, como movimento dialógico, a partir da (re)apropriação intersubjetiva do discurso comunicativo dos sujeitos (BOLIVAR, 2002). Para além de apreender a realidade social na dimensão do sujeito, torna-se relevante entendê-lo como sujeito histórico. Conforme afirma Ferrarrotti (1988, p. 26-27) “[...] se nós somos, se todo individuo é a reapropriação singular do universal, social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irredutível de uma práxis individual [...]”. O universal é apreendido pela representação social de um todo singular.

Nessa interface, as histórias de vida constituem-se terrenos nos quais os professores constroem sua profissão, uma vez que, o sujeito professor é uma pessoa, além disso, uma parte importante

da pessoa é o professor (NÓVOA, 1992). Dessa forma, identificamos a necessidade de integrar as dimensões pessoais e profissionais para uma apropriação dos seus processos de formação e conferir representatividade nos quadros de suas histórias de vida (NÓVOA, 1992), sobretudo, pela ideiação subjetiva de um *continuum* formativo, ou materialidade de inacabamento da (trans)formação humana. Neste sentido, concordamos com Finger (1989) e Ball e Goodson (1989) para quem a produção de sentidos sobre as vivências e experiências de vida constitui laços formativos.

Assim, para apreendermos a história de vida e formação docente e suas reverberações no desenvolvimento profissional docente nos aproximamos do conceito de recordações-referências evidenciado por Josso (2002, p. 29), entendendo que estas “[...] são simbólicas do que o autor compreende como elementos construtivos da sua formação. [...] significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível que apela para emoções, sentimentos, ou valores [...]”.

Dessa forma, pensamos que “para descobrir os ‘porquês’ e o ‘como’ da prática docente devemos investigar onde o professor se alicerça para pensar como pensa e fazer como faz” (SILVA, 2000, p. 32). Para tanto, ressaltamos que a sua história culminará em sua práxis.

Formação e desenvolvimento profissional docente são as duas categorias centrais do nosso trabalho e entendemos que refletir sobre este tema é de suma importância e, portanto, uma forma de contribuir para reflexões no cenário da educação atual e a atuação docente a partir de algo que extrapola os limites desse cenário: a própria história de vida e formação dos profissionais docentes.

A dialogicidade epistêmica anunciada neste artigo está sequenciada em interface com seus pressupostos teórico-metodológicos cuja organização é sistematizada nas seguintes sessões: elementos introdutórios de fundamentação das categorias teóricas; percurso empírico delineado pelo trato metodológico; análise discursiva interpretativa emergentes do campo empírico intituladas:

Mestrandos em Educação da UECE: As recordações-referências da história de vida e formação e Concepções de mestrandos em educação sobre a relação entre sua história de vida, formação e desenvolvimento profissional docente; e notas conclusivas.

Percurso metodológico

Realizamos uma investigação empírica de natureza qualitativa “[...] que pesquisa fenômenos dentro de seu contexto real” (MARTINS, 2008, p. 9). O método utilizado na investigação foi estudo de caso do tipo intrínseco – fenômeno caso singular (STAKE, 1998), ao identificá-lo com um estudo das características particulares, mas também da complexidade de um caso específico e singular revelando a compreensão das atividades desse fenômeno dentro de circunstâncias importantes.

A escolha pelo estudo de caso foi determinada pelas características do objeto investigado, uma vez que o mesmo exigia a apreciação de uma determinada realidade, um cenário educacional complexo, a qual deveria ser feita de forma aprofundada no intuito de compreender o problema delimitado a partir dos múltiplos olhares sobre os atores envolvidos e suas relações com aquela realidade estudada (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

O *locus* da nossa pesquisa é a Universidade Estadual do Ceará (UECE), especificamente o meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Foi neste espaço que as problematizações foram geradas, o que evidencia uma inquietação dada a aproximação com o objeto investigado, ao mesmo tempo em que há para com ele a circunstância de pertencimento. Os sujeitos da pesquisa, por sua vez, são mestrandos ingressos à turma de 2013.

Apresentamos no Quadro 1 a quantidade de discentes aprovados na seleção para a turma de 2013 do mestrado PPGE/UECE, bem como seu agrupamento em linhas de pesquisa e núcleos de estudos.

QUADRO 1 – Distribuição dos mestrandos do PPGE – Turma de 2013 – em linhas e núcleos (Fortaleza-Ceará, 2013)

Linhas de Pesquisa	Núcleos	Alunos Matriculados
Linha A: Formação, Didática e Trabalho Docente	Núcleo 1: Didática, Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas	4
	Núcleo 2: Ensino e suas Tecnologias	4
Linha B: Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação	Núcleo 1: Desenvolvimento Docente, Currículo e Inovação	2
	Núcleo 2: Formação, Profissão e Práticas Educativas em Saúde	3
	Núcleo 3: Aprendizagem e Subjetividade no Percorso de Formação e Prática Docente	1
Linha C: Formação e Política Educacional	Núcleo 1: Política e Gestão Educacional	-
	Núcleo 2: Tecnologias Digitais em Educação	1
	Núcleo 3: História e Avaliação Educacional	3
Linha D: Marxismo e Formação do Educador	Núcleo 1 :O Marxismo como Ontologia do Ser Social	4
	Núcleo 2 : A Formação do Professor no Contexto do Capitalismo Contemporâneo	4

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Vale ressaltar que a pesquisa de campo foi desenvolvida no período de outubro a dezembro de 2013. Para tanto, após identificarmos o total de 26 sujeitos, os indagamos por meio da aplicação de enquete sobre a disponibilidade destes colaborarem com a nossa investigação nos concedendo entrevistas autobiográficas. Elucidamos também que adotamos como critério de exclusão os autores da pesquisa (2 sujeitos) que compõem o quadro dos mestrandos da turma 2013.

Em decorrência de fatores como: a localização da residência situar-se no interior do estado; as muitas atividades a serem desenvolvidas; falta de disponibilidade; realizamos entrevista com sete discentes, sendo estes os sujeitos desta pesquisa. Para nós esse contingente é considerado uma amostragem satisfatória, pois o seu número representa o percentual de 29,16% do total da população, considerando o critério de exclusão apresentado. A suficiência

dessa representatividade ainda se justifica pelo fato dela conter discentes de todas as linhas de pesquisa existentes no PPGE/UECE, dando-lhe um caráter de grande abrangência.

A coleta de dados foi feita a partir das narrativas autobiográficas na ocasião da realização de entrevista. A técnica da entrevista em pesquisa tipo estudo de caso “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152) além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações. Articulada ao objeto investigado, depreendemos que:

[...] o entendimento construído sobre a história de vida como um relato oral ou escrito, recolhido através da entrevista, objetiva compreender uma vida, ou parte dela, como possível para desvelar e/ou reconstituir processos históricos e socioculturais vividos pelos sujeitos em diferentes contextos (SOUZA, 2004, p. 143).

Os dados coletados exigiram uma apreciação discursiva, sendo analisado a partir da análise interpretativa-compreensiva (RICOEUR, 1996) a qual nos coloca diante da percepção das singularidades vividas pelos sujeitos atores, onde se evidenciou a triangulação entre o teor das narrativas, a análise dos elementos em comum da história de vida e o referencial teórico adotado neste estudo, configurando-se um relevante meio para fazer-nos identificar as relações entre história de vida e formação assim como as reverberações no desenvolvimento profissional docente dos sujeitos entrevistados.

Os sujeitos foram escolhidos randomicamente e solicitamos destes a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Destacamos que para o devido desenvolvimento desta investigação foram seguidas as normas éticas estabelecidas pela resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS. Em cumprimento da mesma, não citaremos nomes dos sujeitos investigados que serão

identificados como pertencendo a uma das linhas de pesquisa existentes no PPGE/UECE (Quadro 2):

QUADRO 2 – Identificação dos sujeitos entrevistados conforme as linhas de pesquisa do PPGE/UECE (2013)

LINHA	IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO
Linha A	Sujeito 1
Linha B	Sujeito 2
	Sujeito 3
Linha C	Sujeito 4
	Sujeito 5
Linha D	Sujeito 6
	Sujeito 7

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Tendo *formação e desenvolvimento profissional docente* como nossas categorias de análise nos tópicos que seguem foram registradas as narrativas da história de vida dos sujeitos-atores da nossa pesquisa a fim de delinear a formação e o desenvolvimento docente até a culminância no Mestrado em Educação da UECE, bem como, possíveis contribuições de seus percursos formativos para o trabalho docente segundo as concepções dos próprios mestrandos entrevistados.

Mestrandos em Educação da UECE: as recordações-referências da história de vida e formação

Conhecer a história de vida e formação nos convida a perceber as experiências formadoras, interações, motivações e fatos que delinear a formação e o desenvolvimento profissional docente de cada sujeito/ator de forma a reconhecer “[...] sua singularidade, a partir do investimento em sua interioridade e no conhecimento de si, através dos questionamentos sobre

suas identidades” (SOUZA, 2006, p. 296). Ao mesmo tempo, “[...] compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida” (MOITA, 1992, p. 114) sendo que esse achado constitui uma informação importante para nosso estudo.

Conforme elucida Josso (2002, p. 31), “[...] as experiências, de que falam as recordações constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida [...]”.

Tal experiência nos ajuda a compreender o todo social, a partir das singularidades expressas na vida de cada sujeito ator, conforme elenca Ferrarrotti (1988, p. 260):

[...] toda a práxis humana individual é actividade sintética, totalização activa de todo um contexto social. Uma vida é uma práxis que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais), interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua actividade desestruturante-reestruturante. Toda a vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social. Todo o comportamento ou acto individual nos parece, até nas formas mais únicas, a síntese horizontal de uma estrutura social.

Assim revisitaremos as histórias de vida dos mestrandos em Educação da UECE, os sujeitos-atores deste estudo, tomadas a partir das narrativas autobiográficas como expressão do sentido, vivido e apreendido em sua relação identitária da formação e desenvolvimento profissional docente.

Ao apreciar as narrativas dos sujeitos, percebemos diversas vivências e interações sociais que foram substanciando a formação e o desenvolvimento profissional docente a partir da história de vida. Revisitando essa história de vida, os sujeitos 1 e 5, destacam o sertão como cenário educativo da infância e enaltecem que seu

o processo educacional e letramento se deram inicialmente no ambiente informal, mediados por entes familiares. O sujeito 3 também destaca a importância de um ente familiar a trazer estímulos ao processo de formação ao longo da vida estudantil:

[...] Então, fui alfabetizada, na verdade, em casa. Quando cheguei na escola já cheguei sabendo ler e, assim, essa influência, esse contato, esse convívio com a minha família, com as professoras da família, na verdade teve uma forte influência na minha trajetória estudantil e hoje profissional, né? Hoje eu sou professora. (Sujeito 1)

[...] Quando cheguei à escola, já conhecia o alfabeto, já escrevia meu nome e nome de meus pais e minha irmã. Quem me ensinou esses rudimentos da Língua Portuguesa foi minha mãe que só cursou a antiga 4ª série, ela não tinha condições de estudar, a família muito pobre, precisava trabalhar na roça e ajudar a cuidar dos outros irmãos. (Sujeito 5)

[...]O apoio de meu pai foi muito importante para a escolha e permanência na profissão professor. Cresci num ambiente repleto de cultura e material de leitura. Meu pai sempre me estimulava, me presentear com livros, jornais e revistas. (Sujeito 3)

É aludida a formação estreitada aos laços parentais cuja realidade de escolarização nos anos iniciais (educação infantil) não situava o cotidiano dos sujeitos entrevistados, reconhecendo o lugar de negação a este direito social. Ao mesmo tempo, apresenta a significação identitária da história de vida de entes familiares que exerciam a docência como processo de espelhamento, em uma dada relação de experiência retrospectiva e prospectiva. Como âncora dessa ideação, Dominicé (1988) reitera que a trajetória de escolarização, numa dimensão relacional e como conhecimento de si, revela lembranças e aprendizagens sobre a formação construídas nos espaços familiar e escolar.

Um percurso fortemente elucidado pelo Sujeito 1 como importante na formação e desenvolvimento profissional docente foi o ingresso na Escola Normal diante do ensejo de aproximação do magistério: “[...] o segundo grau eu fiz o curso normal porque eu

queria muito adentrar no magistério [...]”. Em seguida, a formação inicial no curso de Pedagogia e a vivência da pesquisa como bolsista de iniciação científica. Na perspectiva da formação continuada, este sujeito destacou como fundamental a especialização na área de educação. Posteriormente, a experiência como docente no ensino superior desenvolvendo atividades de ensino e extensão. Essa trajetória desvelou o interesse pelo mestrado em educação.

A representação dos saberes experienciais da formação inicial e continuada se coloca imbricada ao percurso de seu desenvolvimento profissional, como aproximação reflexiva da ação docente, em constante processo de desvelamento ou descoberta em relação ao tripé ensino-pesquisa-extensão, vivido por este sujeito na docência universitária.

Um importante determinante apontado pelo Sujeito 2 na sua formação e desenvolvimento profissional docente é a interação com o meio ambiente na infância que o fez confluir à primeira graduação, um curso de bacharelado na área de ciências naturais: “A questão na minha infância tinha minha questão com a natureza. Eu entender alguns aspectos da natureza, né? [...] É tanto que o aspecto da natureza ficou mais forte, porque eu prestei faculdade e minha primeira formação foi [nesta área]”.

Após a primeira graduação o Sujeito 2 evidencia como caminhos que o fizeram enveredar para a área da Educação a vivência concomitante da licenciatura em um curso das ciências naturais e a maternidade, identificando essa vivência como propulsora de problematizações sobre a educação no que tange a alguns paradigmas como, por exemplo, a educação inclusiva *versus* educação exclusiva. Essas problematizações culminaram na formação continuada em especialização e, posteriormente, no ingresso ao Mestrado em Educação na UECE.

Os sujeitos 3, 4 e 7 ao recordarem suas histórias de vida, apresentaram como elemento motivador e instigante a convivência com alguns professores na Educação Básica, os quais se tornaram

exemplos idealizados e, assim, importantes referências de conduta nos seus percursos de formação e desenvolvimento profissional:

Alguns professores me serviram de modelo de conduta e atuação na sala de aula, como por exemplo, uma professora de língua portuguesa e literatura, no terceiro ano do Ensino Médio. Essa professora me mostrou a importância de motivar os alunos e de dedicar atenção individual a cada um. (Sujeito 3)

[...] o meu interesse pela história ele vai se dar na educação básica com [...] com alguns professores que eu tive [...] despertava muito a minha atenção nas aulas de história, fazia outras leituras, né? (Sujeito 4)

[...] tive alguns professores como exemplos, pessoas que não tinham formação superior, no caso do Ensino Fundamental, mas que contribuíram muito com a minha formação. Lembro da professora de língua portuguesa e a de ciências sociais – eram divertidas, amigas, comprometidas com o aprendizado dos alunos. (Sujeito 7)

Neste sentido, entoamos que o saber-ser e saber-fazer situa-se como uma sabedoria experiencial do percurso de cada sujeito e é engendrado por aprendizagens significadas ao longo da vida (SOUZA, 2006), aqui apresentadas por sujeitos-referências – os professores.

O Sujeito 4 apontou fragilidades na formação inicial na universidade quanto ao conhecimento sobre formação de professores em sua área específica, conduzindo a busca pelo Mestrado em Educação para preenchimento dessa lacuna cujo estudo despertava interesse por parte desse sujeito: “Meu interesse em me inserir nessa área veio por conta da minha necessidade de estudar e me aperfeiçoar na discussão educacional, no que se refere à formação do professor de História”.

A partir da apreensão dessa narrativa, é possível inferir que “[...] o processo de formação torna-se uma longa busca de si em um mundo que demanda uma forte consistência pessoal para enfrentar os desafios que cada um deve encarar na sociedade atual [...]” (DOMINICÉ, 1988, p. 45).

O Sujeito 6 elucida que a sua trajetória de vida reflete em sua formação e desenvolvimento profissional uma vez que fortalece alguns valores, teorias e ensinamentos que despertaram o interesse para sua formação, influenciando os percursos formativos desde a graduação até o mestrado em educação:

[...] a formação do educador foi decorrente desse caminho acadêmico que eu vim fazendo durante toda a graduação e que de certa forma foi reflexo da vida pessoal porque sou trabalhador e filho de trabalhador então a gente acaba encontrando uma teoria que responde àquilo que a gente vive então foi onde eu me encontrei, estou hoje e pretendo continuar. (Sujeito 6)

Não há portanto, a indissociabilidade entre o eu pessoal e o eu profissional; estes se entrelaçam mutuamente de forma significada pelas experiências formativas.

Identificamos que os sujeitos 6 e 7 direcionam a relação entre trajetória de vida, formação e desenvolvimento profissional para a vivência e desenvolvimento na graduação:

Já se referindo a minha vida profissional, dentro da escola eu nunca tive um insight que me desse norte já para o que eu queria ser enquanto profissional, por exemplo, professor. (Sujeito 6)

Minha trajetória de vida estudantil (universitária) começou em 2005, quando entrei para o curso de letras da UECE-FECLESC. Desde então, tive uma vida estudantil bastante significativa no que tange as vivências no movimento político estudantil; a participação nos colegiados da faculdade; nos espaços de formação extra sala de aula e a conexão com os movimentos sociais: MST, grupos culturais alternativos; associação universitária. (Sujeito 7).

Foi possível abstrair a partir das falas dos sujeitos que a formação, bem como o desenvolvimento profissional interioriza uma historicidade de vida a qual é situada nos diferentes espaços e tempos, da vida e formação da pessoa e da profissão do professor. Fica evidente, portanto, o entendimento que a formação articulada aos percursos da vida situa-se com base num balanço da vida (perspec-

tiva-retrospectiva) e não apenas numa ótica de desenvolvimento futuro, sendo um ato formativo, a apropriação que cada pessoa faz ao seu patrimônio existencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva (NÓVOA, 2014).

Esse entendimento permite compartilhar da concepção de formação e desenvolvimento profissional trazido por Nóvoa (1995) para quem a formação é entendida não só como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como ação vital de construção de si. Nessa perspectiva,

O que está em jogo neste conhecimento de si não é, pois, apenas compreender como nos formamos ao longo da nossa vida através de um conjunto de experiências, mas sim tomar consciência que este reconhecimento de nós próprios como sujeitos, mais ou menos ativo ou passivo segundo com as circunstâncias, permite, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível que articula de uma forma mais consciente as nossas lembranças, as nossas experiências formadoras, os nossos sentimentos de pertença, as nossas valorizações, os nossos desejos e o nosso imaginário nas oportunidades socioculturais que soubermos agarrar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade [...] (JOSSO, 2002, p. 65).

Por outro lado, de acordo com Nóvoa (1992), o desenvolvimento profissional se dá em dois planos: pessoal e profissional. No plano pessoal, consideram-se os aspectos relacionados à profissão docente, ou seja, as ideias de que estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos da profissão e a ideia de que o professor é uma pessoa, focalizando a globalidade do indivíduo. A seguir abordaremos concepções e narrativas sobre a história de vida e formação entrelaçados ao desenvolvimento profissional dos sujeitos da nossa pesquisa.

Concepções de mestrandos em educação sobre a relação entre sua história de vida, formação e desenvolvimento profissional docente

Falar da história de vida é buscar na memória do indivíduo elementos que foram significantes e inesquecíveis a ele em algum momento de sua existência. Após apresentar os relatos da história de vida dos mestrandos entrevistados, e almejando dar continuidade ao desenvolvimento desta pesquisa, focamos o estudo em dois elementos centrais à compreensão da atuação docente dos sujeitos pesquisados: a formação e do desenvolvimento profissional por que passaram. É nesse sentido que Contreras (2003, p. 77) aponta:

[...] el acto de formación es fundamentalmente una acción libertadora, no solamente se libera la consciencia de su enajenación ingenua, dogmática o fanática, sino que también se libera el propio sujeto en formación a medida que adquiere autonomía en el proceso de construcción de su propio aprendizaje. Podríamos decir que el hombre libre es exactamente el que ejerce su autonomía de decisión y de aprendizaje.

Ser professor requer certas habilidades e domínios que dependem do processo pertinente ao desenvolvimento profissional, que por sua vez, se faz imprescindível a prática docente (LIMA; BRITO; CABRAL; MENDES, 2009). Neste sentido, indicamos como algumas habilidades e domínios a detenção do conhecimento específico da profissão; a ressignificação dos modos de ser, ensinar, estudar e aprender; a mobilização dos saberes e a busca contínua de aprendizagens pessoais e profissionais.

A fim de perceber as reverberações da história de vida e formação sobre o desenvolvimento profissional, perguntamos inicialmente aos entrevistados suas respectivas concepções acerca do que seria para eles formação e desenvolvimento profissional. As narrativas no trato da dimensão conceitual sobre formação trouxeram como similitude a representação de um ato significado de

processos formativos, em diferentes tempos e espaços cujas singularidades são postas como tônica da realidade vivida.

Entre as afirmações conceituais, o apontamento para apropriação articuladora da formação como produção de aprendizagens, explicitando que não são quaisquer processos formativos, mas aqueles que “produzem aprendizagens”. Os processos formativos “[...] são aqueles que me dão oportunidade de eu aprender algo [...] Eu vejo assim, formação aquilo que te propicia algum aprendizado [...]” (Sujeito 2).

Como evidência sobre o espaço/lócus formativo, o Sujeito 4 alude que “a universidade tem esse papel importante na formação”, ao mesmo tempo que cita a própria prática docente como espaço importante de formação e ressalta “Eu aprendi muito com a minha prática”. Nessa narrativa, revela-se a função social da universidade como espaço legítimo de formação e atribui sentido a experiência de autoformação sobre a própria prática, emanada possivelmente sobre o processo de ‘reflexão na ação e sobre a ação’ (SCHON, 1992).

De forma aproximada com o processo de trabalho docente, o Sujeito 3, por sua vez, explana de forma categórica a concepção de formação articulada a relação teoria e prática nos diversos tempos formativos: “Pode-se dizer que da formação docente faz parte toda experiência que proporcione conhecimentos necessários à realização de seu trabalho, sejam teóricos ou práticos, em um contexto de formação inicial, continuada ou até em serviço [...]”, evidenciando a relação com experiência formadora.

Numa outra perspectiva de pensamento, o sujeito 6 compreende que a “formação seria dar ao indivíduo tudo o que a humanidade acumulou até os dias de hoje [...]” e complementa:

[...] só que no contexto em que a gente vive é impossível você querer formar um ser humano. Em condições precaríssimas o máximo que se pode fazer é qualificar porque a concepção de formação é bem mais ampla e no contexto em que a gente vive onde as coisas são muito limitadas [...] é muito complicado trabalhar com este termo. (Sujeito 6)

A narrativa apresentada pelo sujeito 6 traz a tônica do processo de precarização dos processos de formação, entendida como complexo social, e, portanto, como dimensão inalcançável, aportada sobre a ‘racionalização do ensino e à docência’ (NÓVOA, 2002).

Ao dimensionarmos a relação conceitual sobre desenvolvimento profissional, os sujeitos anunciaram um estreitamento com a formação, estando de forma imbricada:

[...] ele ‘tá muito imbricado, tanto à trajetória pessoal, como profissional, na individualidade, na coletividade o desenvolvimento está presente [...] o desenvolvimento profissional só passa a ser contemplado no momento em que a formação estiver presente como uma formação contínua [...] eu não vejo como separá-los. Eles andam juntos. Um vai puxando o outro para se desenvolver. (Sujeito 1)

Além disso, foi compreendido como movimento de conscientização sobre a profissionalização docente, matizada por aprendizados e ações transformadoras ao longo das experiências formativas:

Desenvolvimento profissional tem a ver com os aprendizados e as mudanças que fazemos em nossas ações, posturas e entendimentos acerca de nossa profissão, de nossa função social que vão ocorrendo ao longo da formação, nas experiências formais e informais. (Sujeito 5)

Dessa forma, alinha-se ao desenvolvimento profissional docente à dimensão político-social do professor contextualizada a sua realidade pedagógica com mobilização de saberes, também profissionais, que nos levem a processos emancipatórios. Anuímos que “Los principios del desarrollo humano moderno, nos exigen una acción académica que tienda a la emancipación, más que a la repetición institucionalizada de saberes añejo” (CONTRERAS, 2003, p. 77-78).

Tornou-se aparente o entrecruzamento entre formação e desenvolvimento profissional nas narrativas dos sujeitos, contudo, essa inferência foi tomada como pergunta, a fim de perceber se na concepção dos pós-graduandos estes elementos se integram no

caminho do fazer docente. A apreensão afirmativa se colocou de forma unânime, mesmo que para o Sujeito 1:

[...] no primeiro momento [...] são dois elementos que devem ser trabalhados de forma separada [...] num nível mais conceitual ele terá que inicialmente trabalhar de forma separada. Mas, não tem como não ser inter-relacionado na formação dele, enquanto professor, e na formação do aluno e em alguns momentos, e aí de uma forma mais específica, a gente compreende que o termo desenvolvimento profissional ele se amplia dentro do contexto da formação.

As respostas apontaram para a noção de desenvolvimento como expressão de um contínuo, uma aprendizagem que se constrói ao longo da vida, em superação a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento ou reciclagem de professores (SOUZA, 2006).

Ao serem questionados se a história de vida contribuiu, positivamente ou negativamente, para o seu desenvolvimento e sua formação profissional, todos responderam que contribuiu positivamente. Destacamos a fala entusiasmada de um sujeito ao descrever sua concepção acerca daquela contribuição:

Inequivocamente, a minha trajetória de vida (estudantil universitária) alargou meus horizontes de expectativas pessoais e sociais, porque teve um link com as experiências de lutas estudantis e sociais gerais, o que me possibilitou entender que o aperfeiçoamento ou formação profissional não perpassa exclusivamente o meio acadêmico, mas que o contato com a realidade social concreta é um campo de crescimento político fundamental; a conscientização social e a sensibilidade com o mundo real é uma base necessária para a consolidação da formação profissional que requer além da competência teórica e técnica uma sensibilidade com as questões do nosso cotidiano cruel e miserável. Se não, nossa formação profissional, seja lá qual campo for, não pasará de uma insignificância absurda. (Sujeito 7)

Segundo os relatos dos sujeitos entrevistados a formação e o desenvolvimento profissional docente, embora tenham se dado no âmbito da universidade e posteriormente a ela em seus respectivos

ambientes de trabalho e/ou outras instituições que os solicitavam a engajarem-se em formações continuadas, foram indubitavelmente perpassados pelas influências que a história de vida proporcionou a cada um deles como indivíduo que se assumiu enquanto docente, apontando um entrecruzamento entre esses três elementos: história de vida, formação e desenvolvimento profissional em docência.

Esse entrecruzamento pôde ser evidenciado nessa pesquisa através da triangulação entre as narrativas autobiográficas dos entrevistados, a análise dos elementos comuns de suas falas acerca da temática aqui pesquisada e o aporte teórico que fundamentou este estudo.

É nesse sentido que recorreremos a Nóvoa (1992, p. 10) para ressaltar que é impossível dissociar o “eu pessoal” do “eu profissional”, uma vez que ser professor nos “obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”.

Conforme vimos ao longo da exposição dos excertos narrativos dos sujeitos deste estudo, suas falas denotaram quais concepções tinham sobre suas histórias de vida articuladas ao movimento de formação e de desenvolvimento profissional, revelando que a práxis dos sujeitos no exercício da docência também é resultante da contribuição que as vivências experimentadas ao longo da vida se somaram aos fazeres docentes de modo direto ou indireto. Sobremaneira, “ao narrar-se, a pessoa parte dos sentidos, significados e representações que são estabelecidos à experiência. A arte de narrar, como uma descrição de si, instaura-se num processo metanarrativo porque expressa o que ficou na sua memória” (SOUZA, 2006, p. 104). Nesse movimento narrativo, expresso através da linguagem:

[...] a memória é socializada e unificada, aproximando os sujeitos e limitando suas lembranças sobre os acontecimentos vividos no mesmo espaço histórico e cultural. Neste sentido, as construções elaboradas em nossa memória dependem não apenas das nossas experiências individuais e não partilhadas com outros sujeitos. Como

construções sociais, elas dependem do relacionamento social e das solicitações familiares, da classe social, da escola, da igreja, da profissão... que nos fazem lembrar de coisas acontecidas, de uma maneira coletiva e particular (KENSKI, 2005, p. 146-147).

Neste sentido, as recordações-referências mobilizadas pelas narrativas autobiográficas, nos possibilitou reconhecer esse processo tomando como âncora a experiência engendrada nas marcas do vivido em torno da formação e desenvolvimento profissional docente, conforme assinala Abrahão (2011, p. 168):

As recordações-referências constituem, portanto, a natureza das narrativas de formação, as quais produzem, pela rememoração que permite repensar e ressignificar o vivido, referências das motivações de determinadas escolhas, das influências que atravessaram trajetórias de vida, dos modelos, dos momentos vivenciais que fazem dos sujeitos singulares/plurais individualidades dinâmicas, porque reflexivas, em constante vir a ser, sendo.

É, portanto, indissociável o ‘sujeito pessoa’ do ‘sujeito profissional’ como destaca Nóvoa (1992) e isto reverbera, sobretudo, no tocante a formação e desenvolvimento profissional docente tendo a memória que neste escrito optamos por denominar recordações-referências como elemento balizador de transformações da prática profissional docente.

Notas conclusivas

Ao concordar com o difundido pelos teóricos e pesquisadores, ora estudado, acerca da temática que envolve formação e desenvolvimento profissional docente, bem como, amparados nas narrativas de nossos sujeitos-atores, podemos destacar que a formação e o desenvolvimento profissional não estão restritos aos espaços “formais/institucionais” de formação.

Antes, em períodos que antecedem ou que se sucedem a tais espaços, numa dimensão retrospectiva e prospectiva, o exercício da docência é paulatinamente transformado por elementos da história de vida pessoal pregressa à docência ou por outros, “experenciados” ao longo de tal exercício, os quais trazem inquietações ou descobertas que motivam à busca pelo desenvolvimento, apresentados aqui como recordações-referências. “As pessoas comuns universalizam, através de suas vidas e de suas ações, a época histórica em que vivem” (DENZI, 1984, p. 32).

Nessa experiência vivida pelos sujeitos, aflora o entendimento que a “formação é inevitavelmente um trabalho reflexivo sobre os percursos da vida” (NÓVOA, 2014, p. 153) e que diversos fatores “influenciam o modo de pensar, de sentir e de actuar dos professores, ao longo do processo de ensino: o que são como pessoas, os seus diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam” (HOLLY, 1995, p. 82).

É possível sentir o despertamento sobre o desenvolvimento profissional a partir das relações intersubjetivas entre história de vida e formação docente, ressignificadas pela ação refletida do ser e fazer docente.

Nesse sentido, a presente pesquisa sublinha que a formação desses professores foi subsidiada pelos conhecimentos, experiências, vivências, construtos etc., que são matizados ao longo da trajetória de vida assim como ressignificados e imbricados nas tramas do desenvolvimento profissional. Desse modo, a ação refletida na experiência vivida expressa pelas recordações-referências, projetam sobremaneira nas relações de constituição da identidade e profissionalidade docente.

Assim, descortinar as recordações-referências através das narrativas autobiográficas dos sujeitos como inferência e (re)conhecimento das reverberações da formação e desenvolvimento profissional docente, traz como possibilidade o pensamento reflexivo sobre o modos de ser, viver e existir dos sujeitos em ideação

de espaços e tempos singulares e plurais, sobre uma dialética intersubjetiva de apropriação sobre a docência.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.

BALL, S. J.; GOODSON, I. F(Eds.). **Teacher's Lives and Careers**. London: The Falmer Press, 2. ed., 1989.

BOLÍVAR, Antonio. “¿De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 4, n. 1, 2002. Disponível em: <http://redie.uabc.uabc.mx>. Acesso em 12 de setembro de 2015.

BRASIL, Ministério da Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Conselho Nacional de Saúde (BR). Resolução n. 466/12 de 12 de dezembro de 2012 – CNS. **Normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos**. Brasília, DF, 1996.

CONTRERAS, R. Pinto. La Formación de un Profesor Investigador: ¿Un Desafío Imposible para las Facultades de Educación de Chile? In: TRIVIÑOS, A. N. S.; FINGER, M. **Apprendre une issue**. Lausanne, SWI: Éditions L.E.P., 1989.

DENZIN, Norman. Interpretando a vida de pessoas comuns: Sartre, Heidegger e Faulkner. **Dados**, v. 27, n. 1, 1984.

DOMINICÉ, Pierre – A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa, PT: MS/DRHS/CFAP, 1988.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa, PT: Ministério da Saúde, 1988. p. 17-34.

FINGER, Mathias. **Apprendre une issue**. Lausanne: Éditions L.E.P., 1989.

HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, PT: Porto, 1995. p. 79-110

JOSSO, Marie. Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, ano 30, n. 3 (63), p. 413-38, set./dez. 2007.

_____. **Experiência de vida e formação**. Lisboa, PT: EDUCA, 2002.

LIMA, M.G. S. B; BRITO, A. E.; CABRAL, C. L. DE O.; MENDES, B. M. M. Trajetória de Desenvolvimento da Profissionalidade Docente face as Práticas de Formação: ou como se fazer docente. In: DIAS, A. M. I.; RAMALHO, B. L.; VEIGA, I. P. A.; FERNANDES, Z. B. **Desenvolvimento profissional docente na educação superior** (entre redes e sentidos). Fortaleza: Edições UFC, 2009.

KENSKI, V. M. Sobre o conceito de memória. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005. p. 137-159.

LUDKE, Marli.; ANDRÉ, M.E.D. **Pesquisa qualitativa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, G. de A. **Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MOITA, M.C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto, PT: Porto, 1992. p. 111-139.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote/IIE, 1992.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto, PT: Porto, 1995. p. 9-30.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa, PT: EDUCA, 2002.

_____. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (Orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal, RN: Ed. UFRN, 2014.

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação**. Tradução Artur Morão. Lisboa, PT: Edições 70, 1996.

SANTAMARINA, Cristina; MARINAS, José Miguel. Historias de vida y historia oral. In: DELGADO, Juan Manuel; GUTIÉRRES, Juan. **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Madrid, ES: Síntesis, 1994.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992. p.77-91.

SOUZA, Elizeu. Clementino. de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

_____. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: Ed. UNEB, 2006.

SILVA, R.C. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, M.R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 25-44.

STAKE, R.E. **Investigación com estudio de casos**. 3. ed. Morata, 1998. Disponível em: <[http:// books.google.com.br](http://books.google.com.br)>. Acesso em: 18 nov. 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

Recebido em: 23.12.2015

Aceito em: 17.10.2016

Professoras iniciantes e práticas pedagógicas: tecendo identidades profissionais no cotidiano escolar

JOELSON DE SOUSA MORAIS

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN. Professor Substituto do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE/CCE) da Universidade Federal do Piauí-UFPI; Professor e Coordenador do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão-FACEMA. E-mail: joelsonmorais@hotmail.com

FRANC-LANE SOUSA CARVALHO DO NASCIMENTO

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN; Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí-UFPI; Professora e Pesquisadora da Universidade Estadual Maranhão – UEMA; Coordenadora Pedagógica e Formadora da Secretaria Municipal de Educação de Caxias – MA. Professora da Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão-FACEMA. E-mail: franclanecarvalhon@gmail.com

NADJA REGINA SOUSA MAGALHÃES

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Coordenadora Pedagógica da Secretaria de Educação Municipal de Caxias – MA. Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade Leste Maranhense – FALMA. E-mail: nadjamagalhaes78@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo compreender como se constituem as identidades profissionais de professoras iniciantes no cotidiano escolar. Para tanto, partimos do seguinte problema de pesquisa: como as professoras iniciantes constituem suas identidades profissionais que são tecidas nas suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar? No intuito de responder essa questão, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, na qual primamos como métodos de investigação as narrativas, relatos orais e observações no cotidiano de três professoras iniciantes do Ensino Fundamental da rede pública do município de Caxias-MA. Assim, este estudo fundamenta-se em teóricos como: Nóvoa (2000); Salgado, Antezana (2013) e; Guimarães (2004) que aprofundam acerca das identidades docentes; enquanto Delory-Momberger (2008), Bolívar; Domingo; Fernandez (2001), contribuem com o método da narrativa; já Certeau (2012), Oliveira; Sgarbi (2008) e Oliveira (2008a; 2008b; 2012) nos elucidam sobre os estudos do cotidiano, entre outros. Os resultados deste trabalho apontam que as identidades docentes não são fixas, prontas e acabadas, mas, flexíveis, abertas e em permanente construção. Revelações essas evidenciadas pelos sujeitos pesquisados, uma vez que suas identidades decorrem de múltiplas experiências e se tecem

em meio aos inúmeros contextos de formação, vivenciados cotidianamente pelas professoras. É mediante o entrelaçamento desses contextos de formação, que se materializam a construção de variados e diferentes saberes e *saberes-fazer*¹ necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

Palavras chaves: Professoras iniciantes. Cotidiano escolar. Identidade profissional.

Beginning teachers and pedagogical practices: weaving professional identities in daily school routine

ABSTRACT

This paper aims to understand the beginning teachers' process of professional identity constitution in daily school routine. Thus, this research starting point is the following question: How do beginning teachers constitute their professional identities woven in their pedagogical practices in daily school routine? In order to answer this question, a qualitative research, based on narratives, oral reports and observations of daily routine of three public primary beginning teachers in the city of Caxias (MA). The theoretical framework lies on the epistemological perspective of Nóvoa (2000), Salgado; Antezana (2013), Guimarães (2004) about teachers' identities; of Delory-Momberger (2008), Bolívar; Sunday; Fernandez (2001), about the narrative method; of Certeau (2012), Oliveira; Sgarbi (2008) and Oliveira (2008a; 2008b) about daily life studies, among others. It is understood that the teachers' identities are not fixed, ready and finished, but flexible, open and in permanent construction. These characteristics were highlighted by the protagonists of the study as their process of identity constitution is the result of multiple experiences and woven through numerous contexts of education, daily experienced by them. It is through the entanglement of these educational contexts that the construction of varied and different knowledge and knowledges, necessary to the process of teaching and learning, are forged.

Keywords: Beginning teachers. School routine. Professional identities.

¹ Trata-se de uma estética da escrita que aprendemos com Nilda Alves (2003), na tentativa de, ao unir palavras, buscar não só superar a dicotomia presente, mas, sobretudo, criar outros tantos significados decorrentes da junção das mesmas. Nesse sentido, existem outras palavras que seguem este princípio neste texto.

Introdução

A profissão professor é um ofício que se consolida numa variedade de ações e reflexões, mediadas pelos sujeitos em suas respectivas singularidades, bem como na relação com os outros, sejam eles seus alunos, seus pares e demais sujeitos com os quais os docentes estabelecem relações dentro e fora do ambiente de trabalho. Neste texto, utilizaremos o termo professoras no feminino, em razão das participantes desta pesquisa ser mulheres.

Escolhemos por pesquisar professoras iniciantes, pois acreditamos ser nesta etapa da profissão que essas interlocutoras começam a desenvolver/construir suas identidades profissionais. Uma vez que a prática, como início da profissão, permite a concretização dos saberes e fazeres dessas profissionais iniciantes, que outrora eram idealizados/projetados e que foram sendo construídos ao longo do seu processo formativo, desde a escolarização, consubstanciando-se pelas suas experiências e vivências tidas na educação básica, família, igreja, e em outros grupos e contextos formativos. Enfim, foram formados na sociedade, portanto, quando as professoras iniciam profissionalmente, passam a trazer consigo a experiência cultural, pessoal, acadêmica e social que construíram e estão construindo, paulatinamente, em sua vida.

Diante dos componentes acima apontados, foi elaborada a seguinte problemática: como as professoras iniciantes constituem suas identidades profissionais que são tecidas nas suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar? Para tanto, realizamos uma pesquisa com três professoras iniciantes do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do município de Caxias-Maranhão. Com essa finalidade, este estudo segue os princípios de uma abordagem qualitativa, na qual foram utilizados como instrumentos de investigação: as narrativas, os relatos orais e as observações no cotidiano das professoras iniciantes que se encontram no primeiro ano de experiência como docentes. Desse modo, tem-se como objetivo:

compreender como se constituem as identidades profissionais das professoras iniciantes no cotidiano escolar.

Este trabalho está considerando professoras iniciantes, tomando como referência o exercício do magistério num período que compreende de 1 a 5 anos na docência, conforme assinalam as investigações de Marcelo Garcia (1999), Huberman (2000) e Tardif (2012). Assim, de acordo com o que consta nos escritos e investigações sobre o início da carreira docente:

[...] é no início da carreira (de 1 a 5 anos) que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental. A aprendizagem rápida tem valor de confirmação: mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão [...] (TARDIF, 2012, p. 51).

Nesse sentido, ao adentrarem no contexto de desenvolvimento profissional, as professoras iniciantes vão aprendendo saberes e práticas, delineando as suas formas de ser e estar na profissão, determinantes para a sua permanência ou abandono, dependendo das condições com as quais esses sujeitos se defrontam.

Já no que se refere ao cotidiano, e nesta pesquisa trata-se especificamente do cotidiano escolar, é compreendido como *espaçotempo* de produção de saberes e fazeres múltiplos, complexos e horizontais, em meio às imprevisibilidades, incertezas e aos acasos, nos quais inúmeros docentes tecem e enfrentam cotidianamente na sua vida e profissão. Esse pensamento está em consonância com o que aponta Oliveira (2012, p. 53), ao entender “[...] o cotidiano como *espaçotempo* rico de criações, reinvenções e ações, de tessitura de relações sociais e de redes de conhecimentos e valores.”.

Das três professoras que participaram da pesquisa, duas possuem formação em Pedagogia (Licenciatura), e a outra está cursando Pedagogia. Todas estão lotadas em regime temporário de tra-

balho no sistema público municipal de ensino, sujeitas à renovação de contrato a cada ano. A pesquisa foi realizada durante o segundo semestre de 2013 e no primeiro semestre de 2014.

As percepções apresentadas pelas professoras iniciantes são singulares, uma vez que são oriundas de seus respectivos contextos e realidades de atuação profissional, e ambos se diferenciam de quaisquer outros por serem individuais. Portanto, revelam aspectos multidimensionais de suas constituições identitárias no cotidiano da escola. Tais elementos são viabilizados em vários contextos de vivências sociais, culturais, acadêmicas, pessoais e profissionais, que se entrelaçam e são materializados no cotidiano da atuação profissional, como: nos cursos de formação continuada; nas conversas com os/as amigos/as; nos relacionamentos; na igreja; nas redes sociais; na família; na troca de saberes e experiências com professores/as mais experientes; nas viagens; nos congressos e eventos de educação, entre tantos outros contextos de vida e profissão.

As discussões realizadas, neste artigo, primam pelos “Estudos do Cotidiano” que, epistemologicamente, foram iniciados na década de 1980 por meio de dois movimentos: o primeiro de corrente europeia e o segundo é norte-americano, ambos influenciaram pesquisadores/professores brasileiros, passando a adentrar nos contextos sócio-educacionais e profissionais no Brasil a partir desse período, como evidencia Nilda Alves (2003). Os estudos do cotidiano buscam desvelar contextos que, muitas vezes, aparecem invisibilizados. E por essa razão, negam as possibilidades criativas e potenciais dos sujeitos, em face do que está instituído hegemonicamente e que a ciência clássica positivista e cartesiana construiu ao longo da humanidade, dando proeminência à centralidade do saber e da ciência.

A preocupação que embasa este artigo, e por isso foi tomado como ponto de partida os estudos do cotidiano, a exemplo de Inês Oliveira (2008a, p. 48), é a de que é imprescindível “[...] a necessidade

de, enquanto pesquisadores, mergulharmos nessas realidades para delas poder compreender um pouco mais e, com isso, dialogar para além dos preconceitos e dos saberes apriorísticos”. Daí, o envolvimento com o cotidiano escolar de professoras iniciantes, buscando valorizar seus saberes e *saberesfazer*s, do jeito que são mobilizados, respeitando suas singularidades, subjetividades e especificidades.

Assim, a ideia que possibilitou o desenvolvimento da pesquisa e resultou neste texto é: dar visibilidade aos saberes e fazeres produzidos pelas professoras iniciantes nos seus respectivos cotidianos, do jeito que estão sendo produzidos e sem o estabelecimento ou imposição de categorias e/ou dimensões, os quais muitos pesquisadores e métodos de investigação buscam captar. Por isso, foram empreendidas outras possibilidades, a partir de uma horizontalização do saber e das relações de aprendizagem que foram tecidas juntamente entre pesquisadores e professoras iniciantes investigadas.

O cotidiano escolar é, por consequência, o espaço onde as professoras e professores desenvolvem suas identidades em face das multidimensionalidades de práticas e experiências que são contextualizadas e tecidas na escola, sendo que as mesmas são impressas nos sujeitos e na sociedade. Desse modo, suas narrativas permitem revelar os condicionantes, com suas diversas facetas do cotidiano escolar, isto é, entre o vivido e o pensado, entre o projetado e permitido, entre o real e o ideal, e outros tantos contextos.

Na busca de tecer alguns apontamentos de como se processam as identidades profissionais de professores (as), são descortinadas contribuições de alguns estudos que ajudam compreendê-las com mais profundidade. Entre essas, destacamos as reflexões de Guimarães (2004, p. 50):

Identidade profissional, além de relacionada a aspectos objetivos (formas e estratégias de sua configuração na sociedade, conjunto de saberes e destrezas profissionais), refere-se também a disposições pessoais em rela-

ção a uma profissão, a um determinado estado de espírito quanto a pertencer a um grupo de pessoas que têm, basicamente, um modo comum de produzir a existência.

Nesse sentido, a identidade profissional é uma confluência estabelecida entre o mundo objetivo dos sujeitos (as relações sócio-profissionais) e o mundo subjetivo (aspectos intrínsecos ao indivíduo como o pensamento, as emoções e as reflexões que embasam suas ações cotidianas), articulando-se e configurando-se em múltiplas possibilidades que constituem o caráter e a personalidade da pessoa, com sua carga cultural que se amplia consideravelmente, conforme as inúmeras experiências exploradas.

Neste estudo, são reveladas algumas narrativas e relatos orais das professoras pesquisadas a partir do cotidiano que vivenciam na escola e em suas práticas pedagógicas. Assim, as discussões realizadas partem da realidade cotidiana dessas professoras iniciantes. Nesse debate, são problematizadas e incitadas algumas reflexões que se dirigem não só aos docentes iniciantes, como também atingem a nós mesmos, pesquisadores e pedagogos, uma vez que somos imbuídos desse diálogo pelo nosso próprio processo formativo e formação profissional. Por isso, esperamos que suas trajetórias sirvam como alicerce para subsidiar não somente reflexões para com nossos pares, mas com os diferentes sujeitos preocupados com a realização de uma educação melhor, a fim de mobilizar ações efetivas no cotidiano, no qual os profissionais da Educação estão mergulhados.

Perspectiva teórico-metodológica e epistemológica da investigação

Este artigo é pautado pelos Estudos do Cotidiano como uma perspectiva teórico-epistemológica de grande potencialidade para as pesquisas em Ciências Humanas, e, sobretudo, na Educação.

As contribuições de Certeau (2012), Oliveira e Sgarbi (2008), Oliveira (2008a, 2008b, 2012) ajudam a pensar o cotidiano escolar

como uma realidade multifacetada, fragmentada, plural e híbrida. Esse contexto que permite, em meio às imprevisibilidades, às incertezas e às flexibilidades tecidas entre os inúmeros sujeitos, e com as várias dimensões que se processam cotidianamente, produzir conhecimentos, experiências e saberes fundamentais para as práticas pedagógicas e pesquisas em Educação, valorizando o que é apresentado pelos sujeitos “praticantes do cotidiano” (CERTEAU, 2012).

No que se refere à perspectiva metodológica – a narrativa -, ela é entendida aqui como a revelação da experiência tecida em processos discursivos, escritos, orais ou outros meios. Assim, ela é produto das vivências realizadas/produzidas pelos sujeitos em seus múltiplos contextos formativos, os quais se enredam e se multiplicam ao longo de suas experiências, apresentando sempre ligações e conexões com novos e diferentes contextos e fios.

Ao esboçar essa reflexão, é possível reconhecermos a importância desse método na pesquisa científica e produção do conhecimento, compreendendo-o como:

[...] uma experiência expressada como um relato; por outro (como enfoque de investigação), os padrões/formas de construir sentido, a partir de ações temporais pessoais, por meio da descrição e análises de dados biográficos. É uma particular reconstrução da experiência (do plano da ação ao sintagmático da linguagem) pelo qual – mediante um processo reflexivo se dá significado para o que aconteceu ou viveu (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNANDEZ, 2001, p. 20, tradução livre).

Portanto, a narrativa é um método ou instrumento de investigação revelado pelos sujeitos em processos de pesquisas, produto de suas experiências e vivências em vários âmbitos e dimensões da vida e da existência. Desse modo, o relato ganha sentido e significado atribuído por quem narra o que viveu ou vive no plano da linguagem.

Bolívar, Domingo, Fernandez (2001) e Delory-Momberger (2008) dão respaldo às compreensões, reflexões e discussões acer-

ca das narrativas como método de investigação neste trabalho. Esse aporte teórico que nos possibilita depreender como são constituídas as identidades das professoras iniciantes a partir dos relatos e experiências que suas narrativas revelam sobre o que vivenciam cotidianamente, sobre o que sabem e o que fazem.

Segundo Delory-Momberger (2008, p. 96), “[...] a narrativa de vida é uma matéria movente, transitória, *viva*, que se recompõe sempre no momento em que é enunciada.”. Ou seja, é possível produzir sempre novos significados ao narrar o que o sujeito viveu, e cada vez que narra sua experiência, esse processo é feito de maneira diferente, considerando as vivências e contextos que cada pessoa já passou, aprendeu e se entrelaçou.

No que se refere às conversas, realizadas com as interlocutoras apresentadas neste artigo, elas se configuram como meio para registrar suas narrativas, que foram captadas com um gravador de áudio, e depois foram transcritos os discursos enunciados pelas pesquisadas. Assim, foram produzidos os dados, focalizando os saberes e *saberesfazeres* mobilizados no cotidiano da prática pedagógica, entrelaçando-se também com as observações que foram feitas no cotidiano de sua prática pedagógica e dos inúmeros momentos que transitavam e estabeleciam relações com os vários agentes educativos na instituição escolar. Dimensões essas que se relacionavam à constituição das identidades das professoras iniciantes.

A construção/organização dos dados e posterior análise dos mesmos foram compreendidas por meio dos estudos do cotidiano e as abordagens dessa epistemologia, entrelaçadas com as narrativas tecidas pelas professoras iniciantes no cotidiano escolar, buscando compreender como se constroem suas identidades profissionais no desenvolvimento profissional.

Movidos por princípios éticos na produção do conhecimento, e respeitando as professoras interlocutoras deste estudo, reportamo-nos às mesmas neste artigo, utilizando pseudônimos a cada uma delas, de forma a manter o sigilo e o anonimato sobre suas

identidades. Como foram três, as mesmas são designadas por: PI1, PI2 e PI3, significando, respectivamente a abreviação do termo Professora Iniciante 1, 2 e 3.

Vale ressaltar, ainda, que as pesquisadas assinaram um Termo de Autorização para a utilização de suas narrativas, demonstrando, assim, a nossa preocupação e comprometimento com a ciência e a produção do conhecimento. Desse modo, realizamos as entrevistas narrativas com as professoras iniciantes nos seus respectivos cotidianos, por atribuirmos riqueza e reconhecimento à profissão docente, sobretudo, às professoras pesquisadas, pois elas apresentam uma multiplicidade de ações/reflexões criativas e potenciais que contribuem para o processo de profissionalização.

O cotidiano escolar e as muitas formas de construir identidades profissionais

Antes mesmo de ser professor(a), o sujeito vai se constituindo enquanto pessoa, por um processo vivenciado na cultura em que está imerso, vivenciando o que é em determinados momentos da vida, e o que está, em detrimento de suas experiências que determinam sua personalidade diante da realidade existencial. Esses condicionantes são denominados, neste trabalho, identidade(s), e que, como uma teia de aranha, que vai sendo tecida ao longo de um processo, apresentando uma estética e belezas perfeitas, assim também são as professoras, que são intelectuais, mas além dessa perspectiva, são seres biológicos, emocionais, culturais. Logo, elas afetam e são afetadas por outros indivíduos no processo de convivência, e tudo isso contribui para estarem continuamente (re)fazendo sua prática pedagógica, por meio da construção de saberes e fazeres, em busca da efetivação de um trabalho de qualidade no desenvolvimento da prática profissional. “Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente

na consciência no momento do nascimento” (HALL, 2006, p. 38). Partindo do exposto, entendemos, então, que construímos nossas identidades ao longo das interações sociais que estabelecemos em nossas vidas.

O mesmo acontece com os professores, que já passaram e ainda estão passando por esse processo. Na verdade, segundo Nóvoa (2000, p. 14, grifos do autor), “[...] estamos no cerne do processo identitário da profissão docente que, mesmo nos tempos áureos da racionalização e da uniformização, cada um continuou a produzir no mais íntimo da sua maneira de *ser professor*.”. Dessa forma, percebemos, com mais ênfase, como essa realidade vai se concretizando por meio dos questionamentos e inquietações que são revelados por professores com os quais nos deparamos, seja em nossas aulas, nos cursos superiores de formação destes professores, seja nos encontros, palestras e cursos que realizamos na formação inicial e continuada destes sujeitos. Diante dessas ponderações, realizamos com mais afinco uma pesquisa com professoras iniciantes do Ensino Fundamental, para saber como se constituem as identidades dessas profissionais e qual o impacto dessa formação identitária em suas práticas pedagógicas. Esse objetivo foi revelado e alcançado mediante suas narrativas e nossas observações do cotidiano de cada uma das professoras participantes.

O que muitas investigações apontam (MARCELO GARCIA, 1999; HUBERMAN, 2000; TARDIF, 2012) é que ao iniciar a profissão, os professores e professoras iniciantes passam por experiências novas e se defrontam com universos que ainda não tinham vivido na cultura escolar enquanto professores(as). Só haviam vivenciado parte desse ambiente/processo enquanto observadores(as) ou durante visitas aligeiradas nas escolas, além dos estágios supervisionados curricularmente obrigatórios nos cursos de formação de professores(as). Assim, o currículo da formação inicial de docentes não trabalha as ambiguidades, conflitos e contradições que a cultura escolar revela cotidianamente, pois ele se centra apenas no

currículo prescrito, e isso é nocivo aos indivíduos em processo formativo. Diante do exposto é possível compreender que:

O fazer cotidiano nas/das escolas aparece, portanto, como espaço privilegiado de produção curricular para além do previsto nas propostas oficiais. Isso significa que o processo de constituição da atividade pedagógica se associa às memórias pessoais e culturais, às aprendizagens de todo tipo, efetivadas em todos os *espaçostempos*, que são produtoras das redes de sujeitos que somos e das redes de conhecimentos que tecemos, definidoras dos nossos modos de estar no mundo e de *praticar currículos* (OLIVEIRA, 2012, p. 101, grifos da autora).

É diante dessa perspectiva que podemos atribuir valor às práticas pedagógicas cotidianas pelas professoras iniciantes que participaram desta pesquisa. Ou seja, elas não apenas seguem o que é preconizado pelos documentos oficiais em matéria de currículo, mas criam outras possibilidades de educação, de saberes e fazeres potencialmente significativos e legítimos para o processo de ensino e aprendizagem na educação escolar, constituindo, assim, suas identidades profissionais.

Um dos relatos de uma das professoras pesquisadas evidencia o seguinte:

Na faculdade ouvimos como devemos agir diante dos desafios desta profissão, mas quero falar que muitas vezes é impossível colocar na prática o que aprendemos na teoria. No primeiro dia de aula fui com aquele frio na barriga com muitas ideias na cabeça para apresentar a minha turma que ia começar a trabalhar. (PI1)

Como toda professora iniciante, o relato de PI1 mostra o encantamento e anseio para desenvolver tudo o que sabe, e demonstrar tudo o que foi aprendido na formação inicial. Mas, como a escola possui regras e tarefas a cumprir, as professoras iniciantes quando chegam à instituição escolar acabam evitando as possibilidades de efetivação de tudo o que gostariam de fazer em detrimento do instituído.

Embora, a narrativa de PI1 nos faça entender que o trabalho docente segue os princípios instituídos oficialmente, chegamos a observar que as professoras, assim como Certeau (2012) assevera, não se deixam aprisionar pela supremacia hegemônica pregada pelo currículo dominante. E é nesse contexto que acabam produzindo significados importantes em suas práticas pedagógicas. O cotidiano vai sendo tecido, portanto, pelas professoras que acabam sendo “[...] produtores desconhecidos, poetas de seus negócios, inventores de trilhas nas selvas da racionalidade funcionalista” (CERTEAU, 2012, p. 91).

Ainda de acordo com a narrativa de PI1, corroboramos com o pensamento de que:

A entrada na dinâmica institucional e no mundo profissional docente representa para uns uma experiência que não favorece sentidos positivos sobre o exercício profissional, devido a uma série de conflitos que os professores novatos têm que enfrentar na busca de estratégias e significados de ser professor (SALGADO; ANTEZANA, 2013, p. 31, tradução livre).

Como apontam as autoras, a cultura escolar vai determinando as situações de (des)encantos que possivelmente podem surgir, em face dos conflitos, muitas vezes, vivenciados, em sua maioria, quando os professores e professoras iniciam profissionalmente. Isso vai depender em muito das vivências pelas quais os(as) professores(as) iniciantes enfrentam. Se forem constituídas de muitos conflitos, suas expectativas e revelações ganham denotações negativas, se são positivas, evidentemente, sua atuação e seus discursos revelam motivação e entusiasmo no seu cotidiano.

Os desejos das professoras iniciantes, muitas vezes, aparecem misturados com uma crítica dicotômica entre teoria/prática, como forma de mostrar que por meio dessa distância é que acontecem as dissonâncias da prática pedagógica. Assim, na mesma direção do discurso da professora PI1, encontramos na professora PI2 a seguinte fala:

Aquilo tudo que a gente viu na faculdade é muito diferente da prática aqui. A coisa é outra, bem diferente, mas também me ajudou muito, pois estou sabendo resolver muita coisa do que aprendi e estou aplicando. (PI2)

Uma narrativa com o mesmo sentido expresso foi feita pela professora PI3, mas optamos pela a fala de PI2 como representativa da mesma posição, já que ela expressa uma insatisfação com o que não poderia realizar em sua totalidade, isto é: “aplicar” todas as teorias aprendidas na prática cotidiana, como se essas fossem processadas por mecanização e aplicação meramente, como um receituário. Cabe considerar que diferentemente dos pensamentos expressos por essas professoras, “[...] a docência é entendida não como mera aplicação de técnicas nem de reprodução mecânica dos conhecimentos e práticas, mas como um ato crítico, criativo, sensível, cognitivo, afetivo, comunicativo, estético, humano, ético-político e sociocultural [...]” (SILVA, 2013, p. 61).

Diante das narrativas expressas, e ressaltando o problema de pesquisa deste estudo, qual seja: como as professoras iniciantes constituem suas identidades profissionais que são tecidas nas suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar? Entendemos que as professoras iniciantes produzem continuamente identidades em interações múltiplas com inúmeros sujeitos, como também ao se defrontarem com as dificuldades, incertezas e imprevisibilidades da prática profissional refletem sobre as contribuições que a formação inicial lhes permitiu. Isso também nos remete ao objetivo deste artigo, pois nessa relação de proximidade entre o aprendido e o vivenciado, podemos compreender como se constituem as identidades profissionais das professoras iniciantes no cotidiano escolar.

Portanto, o saber e fazer docente devem ser um processo em permanente construção, que deve se dar de forma criativa e instigadora no cotidiano escolar, sendo mobilizado por ações inovadoras e plausíveis, uma vez que o professor é um indivíduo que

constrói e desenvolve conhecimentos e práticas significativas em seu cotidiano e espaços de atuação. Em outras palavras, “[...] a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho.” (TARDIF, 2012, p. 257).

As primeiras vivências como professoras na escola vão constituindo as identidades desses sujeitos, pois desenvolvem ações e reflexões para isso. Dessa forma:

As experiências de iniciação constituem uma referência identitária fundamental na construção da identidade profissional. Ao iniciar seu trabalho, os docentes atualizam crenças sobre o que significa ser professor e vão implantando modos de identificação profissional a partir de sua incorporação à cultura escolar e põem em prática um currículo que antecipa conhecimento, estratégias e sentidos da prática docente (SALGADO; ANTEZANA, 2013, p. 28, tradução livre).

É uma descoberta que acontece inconscientemente e que vai contribuindo para efetivar o trabalho pedagógico e, ao mesmo tempo, constituem-se modos de consubstanciar sua identidade profissional enquanto professoras.

Vale ressaltar que concebemos como identidades processos que estão sendo construídos na vida das professoras, os quais passam vários espaços e circunstâncias, bem como não seguem um todo linear e pré-estabelecido, mas se amalgamam com a vida pessoal, cultural, social, acadêmica e profissional. Por isso, concordamos com Nóvoa ao refletir que “[...] a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.” (NÓVOA, 2000, p. 16). É como se fosse uma “arena com areia movediça” e abriga imprecisões e instabilidades, e que, por isso mesmo, passa de uma condi-

ção à outra ininterruptamente, na qual se sabe, nem tampouco se tem certeza do que esperar mais a frente.

A escola significa para as professoras iniciantes o laboratório de suas atividades profissionais. Nesse espaço, as docentes, munidas de alguns saberes e práticas aprendidos em suas experiências anteriores ao exercício profissional, consolidam tais vivências como saberes e *saberes-fazer*s legítimos e potenciais ao processo de ensino e aprendizagem ao iniciarem a docência. Segundo Delory-Momberger (2008, p. 114), a escola “[...] representa uma *deslocalização* dos pertencimentos, das identidades, dos saberes de origem ou de proximidade, e a integração a um espaço público de regras sociais, comportamentos codificados e saberes objetivados.” São esses elementos que passam a fazer parte do universo vivencial das professoras iniciantes e determinam, desse modo, formas de constituição identitárias diferentes das outras que possuíam. A partir de então, essas novas experiências somam-se a seu universo simbólico e existencial. Além disso, muitas vezes, seus *saberes-fazer*s são mobilizados não são estritamente relacionados a um currículo fechado e imperscrutável, mas relacionam-se a um *saber-fazer* volátil, flexível e real, passando a fluir sem imposições.

Outro aspecto salutar, que acontece somente na escola, é a interação entre professora e alunos, em que as relações estabelecidas indicam até que ponto, enquanto profissionais, devem fazer e o que se deve evitar, tendo em vista os processos de ensino e aprendizagem. Afinal de contas, “[...] ganhamos identidade enquanto a construímos. E a construímos na relação com os outros.” (RIOS, 2004, p. 114).

Por essa razão, defendemos a escola como *lócus* de desenvolvimento das identidades docentes, por ela constituir uma variedade de situações que as professoras iniciantes ao se defrontarem vão, por descobertas e erros, na tentativa da busca dos acertos. Dessa maneira, elas aprendem a serem professoras no limiar de sua prática pedagógica e nos acontecimentos que atravessam sua

realidade. No cotidiano escolar, portanto, é possível vivenciar “[...] um processo de promoção e consolidação da identidade do indivíduo, livre dos condicionantes utilitaristas da sociedade e suas interações voláteis, capazes de compreender os processos predominantes e escolher os caminhos a seguir.” (SOARES, 2001, p. 16). Visto que, apesar de ser uma instituição ideológica, os(a) professores(as) desenvolvem sua autonomia e dão sentidos e significados ao seu *saberfazer*, tal ação revela possibilidades de construção de suas identidades profissionais.

Sem saberem, as professoras, tanto as iniciantes como as experientes, vão cada vez mais se aprimorando, graças ao potencial que vão construindo ao longo de suas experiências, tendo em vista a constituição identitária que se processa de diversas formas. Os saberes, fazeres, reflexões, posicionamentos, vivências socioculturais, experiências da vida pessoal, da escolarização, da formação inicial e continuada, etc. são plurais, uma vez que se entrelaçam, constituem-se campos e ações que permitem formações identitárias dos sujeitos na sociedade, e boa parte delas é levada para o âmbito profissional, configurando-se, assim, como identidades profissionais.

Dessa forma, as narrativas das professoras iniciantes revelam constituições identitárias que são materializadas no cotidiano do desenvolvimento profissional, as quais são tecidas em múltiplos contextos formativos, como: na própria escola, nos cursos de formação continuada; nas conversas com os/as amigos/as; nos relacionamentos; na igreja; nas redes sociais; na família; na troca de saberes e experiências com professores/as mais experientes; nas viagens; nos congressos e eventos de educação; na aprendizagem com os saberes de mundo dos alunos, entre tantos outros contextos de vida e profissão. E é pelos contributos e influências desses contextos, ou seja, “[...] que a cultura geral dos professores, seus conhecimentos pessoais, seu senso comum, em suma, todos os ‘saberes’ que eles adquiriram durante a vida inteira e que podem

partilhar com um grande número de indivíduos, desempenham um papel no ensino.” (TARDIF, 2012, p. 218) que se formam as suas identidades profissionais.

Assim, consideramos o termo “identidades” no plural, pois defendemos que construímos e vivenciamos vários acontecimentos, afetamos e somos afetados por outros sujeitos, e nos defrontamos com inúmeros contextos e *espaçostempos* cotidianos. Esses, continuamente, fornecem-nos elementos de referência para nossa vida, seja ela pessoal e profissional, e nas múltiplas situações, vamos construindo a nossa realidade, conseqüentemente, nossas diferentes identidades que se corporifica no cotidiano de nossas vivências e experiências.

Existem poucas investigações e pesquisas que tratam sobre as “identidades profissionais de professoras iniciantes”, sobretudo, em termos de problematizações no campo do cotidiano escolar. As abordagens existentes discutem mais acerca de aspectos gerais e não precisamente o termo “identidades”; não buscam exemplificá-lo quanto aos condicionantes e como se estabelecem, situando-o nas diversas esferas, acabam dando suporte a outras discussões que são tidas com mais amplitude.

Algumas das concepções sobre identidade profissional situa as professoras numa perspectiva complexa, e que entrelaça suas experiências formativas e práticas nos cotidianos de atuação e vivências profissionais, sociais e pessoais. Afinal, construímos identidades não apenas nos reportando às experiências “profissionais”, uma vez que os indivíduos constituem sua profissionalidade a partir da pessoalidade também. Corroborando com o que estamos nos posicionando a respeito do assunto, é notório salientar que, a:

[...] identidade profissional envolve os requisitos profissionais do ser professor, incluindo-se aí o aspecto das disposições em relação ao ser e estar na profissão. A identidade profissional, no caso do professor, refere-se ao desenvolvimento de conhecimentos, requisitos profes-

sionais e disposições mais ou menos duráveis em relação à profissão. Tais disposições são estruturadas em toda existência do indivíduo, predominantemente na formação e na atuação profissionais e, ao mesmo tempo, vão estruturando maneiras como o professor assume e representa a profissão (GUIMARÃES, 2004, p. 91-92).

Uma das mais contundentes ênfases discutidas e exemplificadas acerca da constituição das identidades profissionais, que concordamos plenamente, encontramos em Pimenta (2008, p. 19) ao enfatizar que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

A amplitude do termo permite inferir que quando tratamos de identidades profissionais, não significa dizer que essas se constituem e se dão somente no desenvolvimento profissional das professoras, em seus espaços de atuação. Mas, esse conceito perpassa e se amplia, uma vez que daquilo que fazem e pensam forma-se uma coexistência dos seus diversos universos e das inú-

meras formas de ser e estar, as quais se consolidam em sua vida e profissão.

Ressaltamos que não é somente na escola onde se constituem as identidades docentes. Existem vários *espaçotempos* que se apresentam fecundos para esse desenvolvimento, conforme já exemplificados neste artigo, e quanto mais experiências e possibilidades são exploradas pelos sujeitos, tanto mais suas identidades podem se configurar como evoluídas e complexas, plurais e ricas, singulares e marcantes, consistentes, porém não estáveis e fixas, mas sim, provisórias, voláteis e passageiras.

Portanto, a escola apresenta-se como uma instituição em que os docentes, e neste caso, as professoras iniciantes exercem sua profissão com vistas ao desenvolvimento de suas identidades profissionais. Por sua vez, as identidades profissionais vão constituindo-se por meio dos vários contextos formativos que se consolidam no processo de sua profissionalização. E sendo constituído por este, em uma dinâmica e caracterização dos papéis e funções a que lhe são incumbidas, desenvolvem múltiplas habilidades e outras além de sua realidade, conforme as necessidades e demandas que se apresentam no cotidiano escolar. É, portanto, no cotidiano escolar que se produzem uma infinidade de saberes e fazeres legítimos e válidos para a contribuição da qualidade da educação, com especificidade para o processo ensino e aprendizagem, em que as professoras iniciantes, praticantes do cotidiano, produzem currículos para além daqueles currículos que são prescritos (OLIVEIRA, 2012).

As professoras iniciantes, portanto, usam de suas inúmeras “táticas”, que segundo Certeau (2012), caracterizam-se pelos usos das artes de fazer. Essas ultrapassam as fronteiras determinadas pelas lógicas oficiais de produção do conhecimento e desenvolvimento das práticas pedagógicas. Assim, as docentes praticam seus cotidianos, produzindo significados potencialmente relevantes nos processos de aprender e ensinar.

Algumas das falas das professoras pesquisadas nos ajudam a retratar esse hibridismo que se prolifera na constituição das identidades em seu cotidiano. Uma das professoras enuncia:

[...] o conhecimento está situado na ação, nas decisões e nos juízos feitos por nós professores em relação aos nossos alunos, e o nosso conhecimento é adquirido por meio da experiência e da deliberação, pois em matéria de ensino, não há sentido em falar de um conhecimento pleno formal na teoria sem antes conhecer na prática, pois o conhecimento se constrói coletivamente, principalmente entre a interação do professor com o aluno. (PI1)

Trata-se de perceber a interdependência existente entre aquele que ensina e o que aprende, numa relação horizontal, “[...] buscando captar saberes, valores e modos de interação específicos a cada *espaçotempo* escolar, respeitando-lhe o modo de ser e com ele dialogando” (OLIVEIRA, 2008b, p. 170). Desse modo, essa assertiva nega, portanto, a presença de um pensamento coercitivo e intransponível pelo *status* a que pertence, como muitos professores e professoras estão habituados a se portar perante os alunos, negando o *com*, no sentido da colaboração e compartilhamento de saberes, e acabam agindo apenas *para* e *sobre*, numa perspectiva vertical, como se os alunos não possuíssem saberes e construíssem conhecimentos e que pudessem ser profícuos ao processo de ensino e aprendizagem.

É válido ressaltarmos, ainda, conforme o trecho enunciado por PI1, que “[...] a narrativa é uma estrutura de construção de significados. Os humanos pensam, percebem e dão sentido à experiência de acordo com suas estruturas narrativas” (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNANDEZ, 2001, p. 23, tradução livre). E é, nesses contextos de aprendizagem da profissão, que as professoras iniciantes vão tecendo suas identidades profissionais, narrando a experiência cotidianamente, como mostraram as interlocutoras da pesquisa apresentadas neste artigo.

Outra professora reconhece que na prática docente é possível vivenciar situações, que quando estudantes eram facilmente julgadas ou mesmo impensáveis, quando enfatiza:

É fácil a gente julgar os professores que estão dando aula, como a gente fazia quando no estágio da faculdade, mas quem está na prática é que sabe como é o dia a dia. (PI3)

Esse pensamento mostra o quanto a prática docente é insubstituível, e para que um processo formativo seja mais significativo e menos repetitivo e reprodutivo, ou meramente idealista, as práticas formativas ajudam os futuros docentes e os que já se encontram no exercício da profissão, no enfrentamento de situações incertas e imprevisíveis, pois mobilizam ações geradas no cotidiano, na própria prática de decidir na urgência entre o que fazer e o que não fazer, em face do vivido. É possível perceber, ainda, segundo a narrativa da professora PI3, que “[...] as táticas apresentam continuidades e permanências” (CERTEAU, 2012, p. 46). Táticas essas que são produzidas tanto na formação inicial quanto na prática pedagógica das professoras iniciantes, em se tratando de rupturas com quaisquer formas didáticas e metodológicas que ultrapassam algumas formas de aprender e ensinar que não correspondem ao seu perfil, ou à realidade circundante. Esses modos de aprender e ensinar se defrontam cotidianamente, além de enfrentarem também permanências e continuidades, com fazeres que acreditam ser importantes para as crianças aprenderem no processo de escolarização, fazendo uma articulação e, muitas vezes, dicotomização entre teoria e prática, quando enunciam que na academia circulam saberes que não são úteis às suas práticas pedagógicas.

Desse modo, a identidade é formada por vários componentes de uma mesma dimensão. Assim, Nóvoa (2000) explica que não se separa a personalidade da profissionalidade, e que quando o professor inicia a sua profissão, ele carrega consigo os papéis de pessoa, desenvolvendo a sua prática pedagógica. Uma das situações que se aproxima desse contexto foi apontada por PI2, quando afirma:

A gente acaba se envolvendo com os alunos e passando a gostar. Eles respeitam a gente, obedece quando a gente fala e são comportados também. (PI2)

Sua narrativa expressa um desejo e preocupação em contribuir para o desenvolvimento das habilidades que os alunos possam construir e desabrochar no processo de ensino e aprendizagem, principalmente quando a professora reforça o *feedback* que os alunos dão a ela, motivando-a a permanecer na sua profissão.

O entendimento dessa narrativa subjaz a ideia de que:

[...] as professoras criam currículos e conhecimentos ao trazer para o universo dos conteúdos formais socialmente válidos e legitimados pelos textos oficiais um sem-número de outros conhecimentos, valores, crenças e convicções que, articulados aos primeiros, dão origem a redes de conhecimentos e a currículos que levam a efetivos processos de tessitura de conhecimentos pelos alunos (OLIVEIRA, 2012, p. 106).

São por meio dos entrelaçamentos em inúmeros contextos de formação que as professoras iniciantes materializam os saberes e fazeres necessários ao processo de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar, tecendo múltiplas identidades que caracterizam o ser professora.

Quanto a isso, PI2 relata que o emprego que tinha antes ganhava mais, mas não era na sua área, e, portanto, gostaria de trabalhar realmente no que foi formada, ou seja, como professora, já que é pedagoga, e com a conclusão do curso, teve a oportunidade de realizar esse desejo. Ainda segundo a professora PI2:

[...] embora o salário fosse maior no outro emprego que tive, esse que estou acaba compensando, pois faço o que aprendi e o que sei fazer. (PI2)

Essa assertiva mostra o desejo e a motivação em relação à profissão que, apesar da professora reconhecer a desvalorização

do ofício, prefere trabalhar no que gosta, e não somente movida por aspectos de ordem financeira. A esperança em contribuir com uma educação de qualidade é um dos aspectos que se fez presente durante as narrativas reveladas pela professora PI2, o modo como narrou suas experiências mostra também essas características. Assim, percebemos que “Uma narrativa é um encadeamento de acontecimentos, cujo significado é dado por seu lugar na configuração total das sequências” (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNANDEZ, 2001, p. 24, tradução livre).

Uma das temáticas que são bastante discutidas no cenário educacional, e que tem muito a ver com as identidades docentes, diz respeito aos saberes e conhecimentos construídos na docência ou nos *espaçostempos* de formação inicial e continuada de professores e professoras. Uma vez que tais elementos constituem, sobremaneira, a profissionalização desses, seja dos(as) iniciantes, como dos(as) experientes. Nessa vertente, uma das professoras narra que:

[...] para ensinar bem, sabemos que o conhecimento da matéria não é um indicador suficiente da qualidade do ensino. Existem outros tipos de conhecimentos que também são importantes: o conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo e também de como se ensina. (PI1)

Suas concepções esboçadas, juntamente com suas reflexões, partem do enfrentamento cotidiano de suas práticas desenvolvidas na escola. Isso é importante, porque a professora age conscientemente em busca de melhorar a sua prática, como também de não se prender e se fechar apenas a uma metodologia e a modos lineares de conceber o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, embora, sendo sistemático e intencional, é assimétrico e imprevisível no sentido de possibilitar o encontro com o novo, com as possibilidades de modificações da prática pedagógica, caso estas não tenham se concretizado e alcançado êxito anteriormen-

te. Dessa forma, as compreensões da narrativa da professora P11 refletem que “[...] A vida cotidiana tem seus modos próprios de acontecer, e nela estão presentes outros conhecimentos, tempos, escalas e culturas” (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 94).

Ao elucidar as narrativas das professoras iniciantes, é notório ressaltar o que foi proposto no problema de pesquisa neste artigo, com o questionamento: “como as professoras iniciantes constituem suas identidades profissionais?”. Assim, elas tecem suas identidades em múltiplos contextos de aprendizagem da profissão e em interação com inúmeros sujeitos, potencializando o seu processo de profissionalização no cotidiano escolar. Do mesmo modo, o objetivo elencado no início deste artigo, e já o respondendo, parte da compreensão de que as identidades profissionais das professoras iniciantes se constituem de modo flexível, aberto e em permanente diálogo com outros tantos saberes, sujeitos e contextos formativos. As identidades foram reveladas em suas narrativas tecidas nas conversas entre pesquisadores e pesquisadas. Essas primeiras experiências no início da carreira docente são, portanto, determinantes para as professoras iniciantes, já que caracterizam o seu percurso e continuidade na profissão, pautadas nesse primeiro contato com a docência. Ou como pensa Tardif (2012, p. 51), “A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em maces da profissão [...]”, que trará um perfil diferente do existente da atualidade, ou seja, na constituição de outras identidades profissionais, já que estas se metamorfoseiam com o tempo e com as experiências desencadeadas.

Enfim, as identidades, ressaltamos que nesse caso é no plural, não se resumem a atributos de um ser, mas referem-se aos pensamentos, fazeres e mobilização de saberes na vida sócio-profissional, acadêmica, cultural e pessoal do indivíduo, e que, quanto mais o mesmo se envolve e se integra em contextos de interações com outros e em diferentes lugares e *espaçostempos*, tanto mais contri-

bui para ampliar suas identidades e torná-las complexas, plausíveis e emancipadas.

E o fato de serem identidades emancipadas, é por que existe a possibilidade de ampliação dos saberes e não saberes também que os sujeitos possuem, permitindo, assim, potencializar suas atitudes, ações e tessituras de novos e diferentes elementos de referência para o seu crescimento e desenvolvimento. As identidades docentes, portanto, ganharão sentido na prática pedagógica cotidiana, no aprender a ser professor(a), entre tantos e diferentes saberes instituídos hegemonicamente. Porém, desde o início da profissão, é possível criar os seus saberes por meio das múltiplas redes de cooperação e solidariedade na construção de saberes que contribuem para a constituição das identidades profissionais no início da carreira docente. Diante dessas discussões, subjaz, então, o princípio da “[...] compreensão das redes de *saberesfazeres* e valores presentes nas realidades cotidianas dos diferentes *espaçostempos* de prática social para o desenvolvimento de alternativas sociais emancipatórias” (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 83, grifo do autor).

As pesquisas utilizando a perspectiva biográfica refletem um terreno fértil para discutir e socializar experiências de formação continuada das professoras. Percebe-se que quanto mais se coloca em evidência os *saberesfazeres* desses sujeitos, revelados por suas narrativas cotidianas, mais elas são carregadas de significados importantes para pensar e repensar como está sendo tecida a prática pedagógica e seus múltiplos aspectos que se imbricam na construção de sentidos, saberes e políticas. Dessa forma, “[...] a categoria do biográfico aparece, assim, como um princípio de organização que orienta e estrutura, sob a forma de linguagens partilhadas e transmissíveis, a experiência social cotidiana dos indivíduos” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 139).

As narrativas e relatos orais das professoras revelam consistentemente o que esses sujeitos pensam e fazem no seu cotidiano,

com uma grandeza de detalhes e minúcias, o que, talvez, por outro modo, instrumentos ou métodos de investigação não seriam possíveis revelar/captar. Além do fato de apresentar não somente o que é positivo, mas também as dissonâncias, conflitos e ambiguidades, em suma, as complexidades que são vivenciadas no cotidiano da escola e da sala de aula, inclusive revelando situações que não estão expressos no currículo oficial, sendo reveladas por meio de outras práticas curriculares.

Todas as narrativas apresentadas neste estudo são oriundas dos contextos de atuação profissional das professoras iniciantes pesquisadas, e constituem, por natureza, experiências de formação continuada que estão sendo tecidas no cotidiano escolar, fruto de constituições identitárias das mesmas.

É válido ressaltar a importância das contribuições teórico-metodológicas das pesquisas com as narrativas, ao entendê-las enquanto recolha e construção de fontes para pesquisa, como processo de (auto)formação e de reflexão sobre as dimensões da formação, no que se refere à construção identitária de professores e professoras iniciantes, tendo em vista a prática pedagógica e a vivência no cotidiano escolar. A relevância do trabalho desenvolvido evidencia-se pela profundidade da construção das narrativas e de suas relações com os contextos sociopolítico-culturais. A pesquisa narrativa e/ou biográfica, segundo Delory-Momberger (2008), tem possibilitado apreender bases teórico-científicas dos modelos biográficos através da biografização, do espaço biográfico como marcas das identidades e subjetividades dos sujeitos em processos de aprendizagens e desenvolvimento.

A valorização das vozes de professores e professoras em seus cotidianos, tomando como perspectiva teórico-política-metodológica e epistemológica as reflexões sobre as suas narrativas entrelaçadas com os estudos do cotidiano, permite a tessitura de novos e diferentes saberes, métodos e reflexões aos pesquisadores das Ciências Humanas, com ênfase para a Educação. Dessa forma, existe

um grande valor o que dizem os/as praticantes do cotidiano, dando visibilidade aos seus saberes e práticas, que direcionam para a criação de diferentes e plurais saberes e políticas, partindo de suas experiências tecidas no cotidiano das escolas públicas, as quais são potencialmente significativas para a produção do conhecimento e da Ciência.

Longe de ficarem aprisionadas apenas ao que prega o sistema oficial, foi possível ainda perceber que as professoras iniciantes saltam e superam os seus próprios limites, contradições e conflitos, suscitando e construindo aprendizagens sobre o ser professora, permitindo, assim, a consolidação do processo de ensino e aprendizagem. Ou como enfatiza Certeau (2012), as professoras iniciantes “produzem sem capitalizar”, isto é, criam currículos essenciais e importantes para o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem, valorizando os múltiplos saberes e fazeres que se tecem por vários sujeitos e em vários contextos de formação e desenvolvimento profissional, seja na escola, na sala de aula, nos cursos e eventos de formação, entre outros.

É possível salientar o contexto da produção, a forma textual e o conteúdo das narrativas em relação à pesquisa. A ampliação dos domínios da pesquisa narrativa busca firmar-se, ao tempo em que permitem aos pesquisadores, implicados com a abordagem superar fragilidades, críticas e reducionismos às práticas de pesquisa no âmbito das narrativas, através de investigações realizadas nas Ciências Humanas e Sociais.

A escola representa, portanto, um espaço de construção da profissionalidade das professoras pesquisadas, mediadas pelas tessituras que suas identidades potencializam e são constituídas cotidianamente. As mesmas encontram na escola um espaço próprio, repleto de possibilidades e ideal para o seu desenvolvimento profissional. É somente no cotidiano da prática pedagógica, no exercício do ofício que se pode construir uma prática pedagógica melhor, e assim, poder desenvolver suas aprendizagens que vão

ampliando-se pelos espaços e contextos em que se defrontam em sua formação permanente.

Considerações finais

Conforme aponta Guimarães (2004), apesar de existir poucos estudos que discutam sobre identidades profissionais de professores e professoras, é possível refletir que a escola está longe de ser um terreno estático e inerte. Ela se configura como espaço privilegiado onde se desenvolvem as práticas pedagógicas e a mobilização dos saberes e *saberesfazer*es e reflexões das professoras iniciantes.

Muitas vezes, sem saberem, as professoras em suas ações e reflexões constituem identidades que estão o todo tempo sendo tecidas no cotidiano escolar. Este cotidiano por se configurar com uma infinidade de situações, as quais muitas vezes passam despercebidas pelas professoras e os demais atores escolares, abrigam um potencial emancipatório rico e, muitas vezes, imperceptível, dando lugar ao esquecimento de suas potencialidades em alguns casos. Mas por outro lado, é possível trazer à luz, práticas significativas, que contribuem para que os alunos aprendam e possam se desenvolver na educação escolar e na vida.

O/A professor/a iniciante carrega uma grande e importante responsabilidade sob dois aspectos: na perspectiva pessoal –, pois sua atuação nos primeiros anos de suas experiências constituirá o tipo de profissional que alicerçará seu *saberfazer* ao longo de sua vida, determinando ainda, se continua ou não na profissão – e na perspectiva coletiva – quando a mobilização do que pensa e faz, consegue atingir qualitativamente ou não o seu trabalho, que vai repercutir profissionalmente e pessoalmente.

Pesquisar no cotidiano traz também inquietações que geralmente parecem impensáveis para os professores/pesquisadores. Isso é surpreendente, tanto quanto os que estão envolvidos nas

atividades cotidianas, no que concerne aos inúmeros sujeitos e agentes educativos que são pesquisados nas escolas públicas brasileiras, pois, a todo o momento, surgem formas de se defrontar com práticas/saberes de outras pessoas e profissionais e também das práticas e saberes produzidos pelos pesquisadores que vão sendo evidenciados sem que sejam percebidos, possibilitando, assim, construções epistemológicas e reflexivas fundamentais ao desenvolvimento de aprendizagens e em interação com os outros sujeitos. Estes se consolidarão em atividades e saberes profissionais que poderão ser empreendidos em múltiplos contextos e vivências dos que fazem a educação acontecer, potencializando e construindo qualitativamente a realidade e a prática profissional, e, assim, contribuindo para a qualidade educacional.

No que se refere ao problema de pesquisa apresentando no início deste artigo – “como as professoras iniciantes constituem suas identidades profissionais que são tecidas nas suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar?” -, é possível perceber que as professoras iniciantes constituem suas identidades através do entrelaçamento com os inúmeros contextos sócio profissionais, culturais e outros, como na escola, na sala de aula, na família, na interação com professores/as iniciantes e experientes, em congressos e eventos da área educacional, viagens, relacionamentos, redes sociais, igreja, etc. Todos esses contextos são produzidos inúmeros saberes que se materializam em *saberes/fazer*es no cotidiano do desenvolvimento profissional, na prática pedagógica das professoras iniciantes viabilizando o processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, e com base no objetivo proposto no início deste artigo, algumas considerações ao respondê-lo é que subjaz a compreensão de que as identidades profissionais das professoras iniciantes é o resultado da constituição de sua vida e profissão no entrelaçamento com os múltiplos contextos de formação e (auto) formação que estabelecem onde convivem, alguns já foram explicitados no parágrafo acima. E essas identidades não são fixas, pron-

tas e acabadas, pelo contrário, são movediças, híbridas, plurais e complexas que vão, paulatinamente, se adaptando à realidade onde estão atuando as professoras iniciantes, ou seja, no cotidiano escolar, estabelecendo sempre novas e diferentes conexões com variados contextos, pessoas e realidades, e transformando-se conforme as vivências e experiências tecidas, não se deixando aprisionar ao existente, mas sim com abertura às múltiplas possibilidades de mudanças.

É notório ainda, refletir que quanto mais experiências as professoras vivenciam em seus cotidianos, sejam essas vivências profissionais, sociais, culturais, acadêmicas e pessoais, tanto mais se complexificam e se consolidam suas identidades profissionais, uma vez que a interação com outros *espaçostempos* variados contribuem para tornar as identidades mais complexas e híbridas, trazendo para o ensino as potencialidades necessárias e positivas na educação escolar.

Esperamos que este estudo alcance o cotidiano da escola, de professores e professoras iniciantes e experientes, bem como de formadores de professores(as), pesquisadores e educadores responsáveis e preocupados com a tarefa complexa e humanizadora do ato de educar. Desejamos também que as discussões realizadas sirvam não somente como reflexões, mas, como práticas para serem desenvolvidas em seus cotidianos de ação, visando à construção e transformação de uma educação e um mundo melhor.

Referências

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, maio/jun./jul./ago. 2003.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesus; FERNANDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa em educación: enfoque y metodología**. Madrid, ES: Editorial La Muralla, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. 19. ed. tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução de Maria da Conceição Passeggi; João Gomes da Silva Neto; Luis Passeggi. Natal, RN: Ed. UFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HUBERMAN, Michäel. O ciclo de vida profissional dos professores. In.: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, PT: Porto, 2000.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, PT: Porto, 1999.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____ (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, PT: Porto, 2000.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In.: FERRAÇO, C. E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professor(as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____. Estudos do cotidiano e pesquisa em educação: interfaces com as narrativas autobiográficas na compreensão do potencial emancipatório das práticas educativas cotidianas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.) **Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória**. Natal, RN: Ed. UFRN; São Paulo: Paulus, 2008b. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica e Educação).

_____. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP&A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção Temas & Educação).

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

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ofício de professor: títulos e rótulos ou a desafiadora construção da identidade. In.: ALMEIDA, A. M. B. de; LIMA, M. do S. L.; SILVA, S. P. (Org.). **Dialogando com a escola: reflexões do estágio e da ação docente nos cursos de formação de professores**. 2. ed. rev. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.

SALGADO, María A. Castañeda; ANTEZANA, Cecilia S. Navia. Identidades docentes: experiencias y modos de identificación en la formación. In: VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C. de; PASSEGGI, M. da C. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica: questões de ensino e formação**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

SILVA, Aida Maria Monteiro. A formação centrada na escola como estratégia institucional. In: GATTI, Bernadete A. *et al.* (Org.). **Por uma política de formação de professores**. São Paulo: Ed. UNESP, 2013.

SOARES, Suely Galli. **Arquitetura da identidade: sobre educação, ensino e aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Recebido em: 25.2.2015

Aceito em: 20.09.2016

Narrativas de egressos sobre o curso de educação física da universidade do estado do Pará: olhares a partir da entrada na docência

LARYSSA SOARES GONÇALVES

Licenciada Plena em Educação Física, Bolsista CAPES no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal do Pará. E-mail: laryssa_soaresg@hotmail.com

JULIANA PEREIRA DE ARAUJO

Doutora em Educação, Docente na Universidade Federal de Goiás. E-mail: juliana.barrado@gmail.com

RESUMO

Este artigo socializa o resultado de um Trabalho de Conclusão de Curso realizado no ano de 2013, com o objetivo de descobrir a percepção dos egressos sobre o curso de licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado do Pará, a partir de seu ingresso na profissão docente. A metodologia utilizada, dentro do espectro da pesquisa qualitativa, utilizou como instrumento principal entrevistas roteirizadas para obtenção de narrativas autobiográficas de três professores iniciantes, egressos do curso mencionado, nos últimos três anos. Assim, pela memória, foi possível acessar a visão-interpretção de jovens professores sobre seu percurso formativo, sobretudo acerca do curso de Educação Física. A análise dos dados fundamentou-se na análise do conteúdo, e as categorias apreendidas foram analisadas à luz da revisão teórica centrada na discussão sobre o histórico da Educação Física, e acerca da formação de professores na área. Os resultados indicam que, na percepção dos egressos que atuam na docência, o curso de Educação Física apresenta fragilidades na definição identitária do profissional que forma, sendo fundamental agir para a melhor definição da sua proposta e estrutura teórico-metodológica, para que ele seja legitimado no momento da entrada do egresso na docência.

Palavras-chave: Narrativas. Egressos. Educação Física.

Graduates' Narratives about the Physical Education Course of Pará State University: looks at the beginning of teaching

ABSTRACT

This article socializes the result of a final essay held in 2013 whose aim was to find out the perception of graduates about the course of Physical Education of Pará State University, considering their admission in the teaching profession. The applied methodology, grounded in the qualitative research approach, lied on scripted interviews to obtain autobiographical narratives from three beginning teachers who graduated in the mentioned course from 2000 to 2013. Thus, through memory, it was possible to access the young teachers' view-interpretation about their educational processes, especially about the Physical Education course. The data was analyzed according to their contents and the thematic topics that emerged from them were analyzed according to the theoretical perspective of Physical Education history and teachers' educational field. According to the participants' perceptions, the results indicate that the Physical Education course presents a professional identity definition's frailty, highlighting that it demands a better definition of its proposal and a solid theoretical and methodological framework to be legitimated when the professional starts his teaching career.

Keywords: Narrative. Graduates. Physical Education.

A Educação Física no Brasil: sobrevoo histórico

Ao rever a história da Educação Física no Brasil, é possível perceber que, em sua epistemologia ou constituição, está presente um campo de forças que implica na complexidade de pensar a área de atuação, seus perfis e objetivos. Até poucas décadas, predominava a noção da Educação Física como instrumento de controle social, modelação, algo próximo do que propunha Durkheim (1955) no texto “A educação como processos socializador”. Acompanhando a discussão sobre a formação de professores, pode-se perceber uma alteração no sentido até então atribuído para a Educação Físi-

ca, bem como a renovação de alguns paradigmas, até então marcados pela racionalidade técnica, pelo Positivismo, apontando para a necessidade de outro perfil profissional.

Notadamente a partir dos anos de 1980, vive-se um contexto efervescente e promissor, no qual se ampliam as possibilidades, tanto em relação ao campo de atuação, quanto no que se refere às funções e perspectivas do profissional de Educação Física. Sendo assim, o exercício de retomada histórica é fundamental para situar os ecos provenientes das narrativas obtidas dos três professores iniciantes, egressos do curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

A escola como lócus primordial e a saúde como foco

O marco inicial da demanda por professores de Educação Física no Brasil foi sua inserção como disciplina no currículo escolar dos anos de 1930. Naquele momento, ainda chamada de “ginástica”, a Educação Física tinha no espaço escolar seu lócus primordial de ação, sendo a saúde para o trabalho elemento central do processo educativo (PAIVA, 2003).

A escolha da escola como palco das ações da Educação Física e território consolidador da profissão não se deve ao acaso, já que a escola era:

Palco peculiar para a propagação do ideário da promoção da saúde, assim, a Educação Física passou a integrar como uma prática social importante desse contexto, já visto que a mudança da base econômica e social do país, com a transição do modelo agrário-exportador para o urbano-industrial, é marcada pela imagem de calamidade pública, com altos índices de enfermidades, vícios e degenerescência social, portanto, a Educação Física cumpria um papel importante, já que poderia contribuir na formação de um povo forte, lépido e viril e, também modelar um caráter dócil e obediente, ideais para a manu-

tenção de determinados setores no poder (BRITO NETO *et al.*, 2009, p. 3).

No panorama geral, a década de 1930 foi marcada por profundas mudanças na sociedade brasileira, como: a crise econômica de 1929, que deslocou a política da oligarquia agrária; o processo de industrialização; e o otimismo pedagógico. Os dois últimos foram erigidos como manifestações da influência da modernidade (BOTO, 1996).

Assim sendo, a gênese da Educação Física brasileira sustentou-se em um modelo pedagógico alimentado pelo ideário nacionalista, sendo marcada por um discurso ancorado na questão da saúde. Foi, portanto, da conjugação do nacionalismo com a valorização da saúde que a ginástica escolar apresentou-se ajustando o foco para o fortalecimento das condições físicas de força, como também para a projeção de futuros cidadãos com disciplina, em prol do sonho de sociedade moderna, tão desejada pelo incipiente Estado Novo.

Dessa forma, nasceu no ideário escolar a imagem do professor de Educação Física como aquele do sexo masculino, réplica dos militares, e reprodutor de uma doutrina militarista nos bancos escolares. Foi na Era Vargas que esse tom ufanista legitimou-se como “um auxiliar poderoso para o fortalecimento do Estado e um possante meio para o aprimoramento da raça” (FARIA JÚNIOR, 1987, p. 16), fortalecendo decisivamente o propósito da formação superior em Educação Física.

As diretrizes legais para a formação surgiram no período em questão e foram legitimadas com a promulgação do Decreto-lei n. 1.212 de 1939, que instituiu a primeira escola brasileira de Educação Física de nível superior, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), ligada a uma universidade, a Universidade do Brasil. Nessa instituição, privilegiava-se a imposição dos valores do Estado Novo, como integração, aperfeiçoamento da raça e sentimento nacionalista, elementos vitais para a manutenção do regime político autoritário e centralizador de Vargas (FARIA JÚNIOR, 1987).

Pode-se admitir que a ENEFD, na exacerbação da visão positivista e, conseqüentemente, supervalorização do conhecimento estritamente técnico, foi decisiva para consagrar o paradigma da racionalidade técnica como suporte para formação de professores de Educação Física (MIZUKAMI *et al.*, 2002).

Pouco se alterou a concepção e a prática docente dos professores de “ginástica” até o final da década de 1970. Nesse período, conforme Betti (1991), o governo militar sustentou a Educação Física na escola visando à formação de um exército composto por uma juventude forte e saudável, que expressasse “hábitos de disciplina mental e corporal favoráveis ao desempenho pleno, correto e útil da personalidade” (BETTI, 1991, p. 76).

Apenas com a crise econômica e o arrefecimento da Ditadura Militar impôs-se mais vigorosamente a necessidade de repensar a carreira e, conseqüentemente, também o currículo dos cursos de formação na área, ainda configurados com base em um modelo militarista e conservador. Assim, repensar a Educação Física, a formação e o currículo foi um movimento potencializado pelo fortalecimento de um pensamento educacional mais alinhado ao novo contexto de abertura política e econômica. Esse panorama viabilizou “análises sociais da Educação Física, o que não ocorria durante a ditadura militar” (DAOLIO, 1997, p. 182).

Outro elemento favorável, segundo Daolio (1997), foi o início da pós-graduação na área, já que os primeiros brasileiros doutorados no exterior estavam voltando ao país. No mais, vários professores de Educação Física estavam se qualificando em outras áreas, sobretudo nas ciências humanas, e, por isso, “começaram a haver mais explicações científicas para um fenômeno que parecia não ser somente de natureza biológica” (DAOLIO, 1997, p. 181). São citados como integrantes dessa dinâmica João Paulo Medina, Vitor Marinho de Oliveira, Lino Castellani Filho e Celi Taffarel, que utilizavam um referencial teórico de origem marxista. Daolio (1997) indica como um marco a publicação do livro “Criatividade nas aulas de Educação Física”, de Celi Taffarel, em 1985.

Em um campo maior, o da Educação, autores como Candau (1984), Libâneo (1986) e Freire (1979, 1983) promoveram a retomada da reflexão sobre a docência e sua relação com a sociedade, a política. Desse modo, a partir dos anos 1980, teve início uma dinâmica voltada para a superação do enfoque tecnológico dado à formação de professores, e se buscou outro caminho para a Educação, que passou a assumir também um papel político, de justiça social, de democratização dos saberes.

As muitas oscilações epistemológicas decorrentes do momento desembocaram naquilo que Faria Júnior (1987) considerou ser a gênese da “controvérsia” na formação de um professor de Educação Física: formá-lo especialista ou generalista. Nessa polarização, um lado defendia uma formação generalista de caráter humanista, que atuaria tanto no sistema escolar, quanto fora dele. O outro defendia a formação do especialista investida de uma ótica pragmática e tecnicista, justificada pela realidade dos centros urbanos, com mercados de trabalho em expansão (FARIA JÚNIOR, 1987).

Não foi somente no Brasil que a Educação Física encontrava-se em crise. O francês Parlebás (1987) anunciava a ocorrência da mesma tensão na França, o que se desenvolveu em vários planos: das técnicas, dos campos de intervenção, de formação e investigação.

Castellani Filho (1988) aponta que, na década de 1980, surgiu uma grande diversidade de modelos e concepções de Educação Física. Para Bracht (1996), esse período compreende o movimento renovador da Educação Física brasileira. E, segundo Betti (1991), nesse contexto foi que surgiu um pensamento pedagógico por ele chamado de “discursos pedagógicos inovadores”, que a seu ver congregaria a “tendência histórico crítica” de Castellani Filho (1988), a “educação física progressista” de Ghirdelli (1991) e a “educação física revolucionária” de Bracht (1996).

Estudando as consequências dessa diversificação, Daolio (1995, p. 182) afirma que “A cientificidade da área foi engendrada a partir de polarizações do tipo progressista x reacionário, esquer-

da x direita, social x biológica, impedindo muitas vezes o diálogo entre pessoas”. Para Darido e Rangel (2005), esse movimento correu para que se tornasse difícil, no século XXI, compreender as múltiplas abordagens que influenciam o professor e guiam sua prática pedagógica.

Nos vazios teóricos da docência, os professores de Educação Física fetichizaram objetos como a bola e o apito para buscar alguma concretude ou simulacro de um fazer pedagógico sinônimo de Educação Física no país do futebol. Paulatinamente, o professor de ginástica foi substituído pelo “tio da bola” ou “tio do apito”, que permite ao aluno jogar livremente, diferentemente do “general” de tempos anteriores. Passou a ser “anti-pedagógico” o que é expressão da autoridade docente nas quadras das escolas, como assumir uma postura mais diretiva, ativa. O apito tornou-se suporte para a necessidade de controle ao processo educativo, de comando, e tem sido o instrumento máximo permitido para sinalizar qualquer comando.

A Educação Física segundo a legislação educacional

No âmbito da legislação educacional, as ações ocorrem no sentido de constituir em texto e normativa uma espécie de guarda-chuva que abrigue a diversidade de enfoques e concepções para a Educação Física. Esse expediente pode ser notado na aprovação da Resolução n. 03 de 1987 pelo Conselho Federal de Educação, que fixa limites mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física, bacharelado e/ou licenciatura plena.

Pela referida resolução, o tempo de duração do curso aumentou para quatro anos e um mínimo de 2.880 horas/aula, sendo 80% das horas destinadas à formação geral, das quais 40% voltam-se ao “aspecto humanístico” e 60% ao “aspecto técnico”; e os demais 20% direcionam-se ao aprofundamento de conhecimentos, a estu-

dos avançados de interesse do aluno, com possibilidade de oferecimento pela instituição. Segundo Bássoli de Oliveira e DaCosta (1999), essas ações são um avanço, pois expõem “idealmente” parâmetros para formação e atuação dos profissionais dos cursos de Educação Física, que podem ser, prioritariamente, licenciados para o ambiente escolar, e bacharéis para o ambiente não escolar.

A proposta acabou aprofundando as possibilidades de fragmentação do perfil profissional, com vários campos de atuação no bacharelado, e a licenciatura conformando-se como uma formação isolada (BRITO NETO *et al.*, 2009). Isso, segundo Nozaki (2003, p.11), “não se diferencia do norte da formação do trabalhador de novo tipo, ao se preocupar com a dita dinâmica de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e mutável”.

A própria terminologia utilizada para designar os tipos de formação, apresentada pela Resolução CNE/CES n. 07 de 2004, evidencia a divisão, apontando os termos graduado ou profissional para classificar os que se formarão nos cursos de graduação em Educação Física, e professor para aqueles egressos dos cursos de licenciatura. No anúncio do perfil colocado no Art. 4º da resolução mencionada, percebe-se essa delimitação.

§ 1º O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

§ 2º O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução (BRASIL, 2004, p. 1-2).

O curso de Educação Física da UEPA assume a via da “licenciatura ampliada”, defendendo que esse modelo age contra a divisão da formação na área.

[...] o projeto pedagógico do Curso de Educação Física da UEPA (2007) fundamentado em uma interpretação acerca de outros documentos legais, a saber -o Art. 207º da Constituição de 1988, sobre a autonomia universitária; o Art. 12º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sobre a incumbência da elaboração da proposta pedagógica pelos estabelecimentos de ensino; o Parecer CNE/CES 058/2004 que incentiva pensar o diferencial e propor inovações; e por último, o Art. 14º da Resolução CNE/CP 01/2002 quando enfatiza a flexibilidade necessária para construção de projetos inovadores e próprios – idealiza um projeto de formação diferenciado daquele preconizado pelas orientações das Diretrizes Curriculares e “propõe um perfil acadêmico-profissional de caráter ampliado em Educação Física com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva pautada em princípios éticos, políticos, pedagógicos e com base no rigor científico, cuja intervenção profissional seja qualificada para o exercício de atividades profissionais nos diversos ambientes educacionais da Educação Física com base na atividade docente expressa no trabalho pedagógico, em diferentes campos de trabalho, mediado pelo objeto – práticas corporais, esportivas e do lazer (UEPA, 2007, p. 45).

Segundo Brito Neto *et al.* (2009), a opção expressa no projeto pedagógico do curso de Educação Física da UEPA repousa no pensamento de Taffarel e Santos Júnior (2005), para os quais identidade epistemológica da Educação Física tem a docência como epicentro. Portanto, sua atuação caracteriza-se pela intervenção do professor, seja na escola, na academia, no clube, ou nos demais campos possíveis de atuação da área.

Pelo exposto, pode-se dizer que, historicamente, há desafios na consolidação de uma identidade profissional consistente para

o profissional da Educação Física. O principal deles é ultrapassar a cisão entre os espaços de ação e a opacidade quanto ao perfil e função do profissional da área.

Metodologia: narrativas autobiográficas

Para Galvão (2005), a investigação narrativa deve ser vista como algo mais que um paradigma novo. Ela deve ser compreendida como um tipo de investigação originada de uma era pós-paradigmática, na qual novas configurações surgem ao mesmo tempo em que se mantêm as existentes formulações. Originam-se, pois, várias versões que se desconstroem e recombinaem.

Nesta pesquisa, a adoção das narrativas buscou permitir aos professores iniciantes, egressos do curso de licenciatura em Educação Física da UEPA, externar percepções que, de modo subjetivo, desse a eles posse do processo reflexivo acerca de sua própria formação. As entrevistas foram estruturadas por roteiros prévios e realizadas em lugar e tempo por eles decidido. Assim, aos poucos, o processo memória-sentimento-interpretação-síntese permitiu tessituras de pensamento e compreensão situados em entretempos que passam pela infância, período escolar e início de carreira. Esses períodos, que assumem liames entre deixar de ser aluno e passar a ser professor, revelam que pessoa e professor são inseparáveis.

As narrativas foram divididas em quatro eixos, quais sejam: contexto geral: a família e as lembranças da Educação Física Escolar (EFE); escolha do curso: como o curso era percebido no momento da escolha da profissão, quais os fatores favoráveis à sua escolha, as expectativas geradas por ele; vivências dentro do curso: percepções sobre a estrutura do curso, seu desenho curricular, principais contribuições e fragilidades; e vivências pós-curso: o ingresso na carreira.

Foram entrevistados três egressos (Liz, Gabriel e Daniel), formados há três anos ou menos, que escolheram a docência como

área de atuação após a conclusão do curso. Os entrevistados tiveram percursos diferentes ao longo da graduação. Liz contou com a experiência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), de modo que se trata de uma professora que sempre teve experiência na área de atuação. Gabriel não teve nenhuma experiência docente durante o curso, a não ser o estágio obrigatório. Daniel, por sua vez, atuou na docência em escolas desde o início do curso, nas condições de substituto e estagiário.

Para análise das narrativas, utiliza-se como aporte Triviños (1987), esclarecendo que o processo de análise de conteúdo deve estruturar-se a partir de uma pré-análise (organização do material), de uma descrição analítica dos dados (codificação, classificação, categorização) e da interpretação referencial (tratamento e reflexão).

A Educação Física na infância dos egressos: quais memórias?

As narrativas foram obtidas nas primeiras entrevistas e mostram como a Educação Física dos tempos da escola ocupa as lembranças dos entrevistados.

Para Daniel,

Minhas aulas de educação física na infância e adolescência foram bem parecidas, os professores se resumiam a utilizar 1 hora e 30 minutos de aula sentados, sendo que o único comando era, 'Meninos para o futebol e meninas para a queimada. (Daniel, 2013)

Liz menciona que:

Minhas experiências com a educação física eram muitas naquela lógica desportivizada. Até quarta, quinta série era aquela coisa da queimada de dar a bola, de brincar com os coleguinhas e tal, fazer uma atividade recreativa. No ensino fundamental II fui para outro método, um professor que todo mundo dizia era o melhor de Barcarena. Ele dava educação física sem aquela lógica esportivizada, mas na lógica da ginástica, só que muito numa relação militarista. Tu tinhas que conseguir te alongar, tu tinhas que conseguir fazer flexão, tu tinhas

que conseguir... Já não era a lógica do esporte, não era o tio da bola que dava pra brincar queimada, futebol, nem nada. No ensino médio conheci outros dois professores de educação física: um que tem relação direta com a federal e ele conseguiu captar recursos pra nossa escola estadual. A partir desses recursos eles montaram lá um projeto de campeonato de futsal. E aí eu entrei como “a menina da súmula”. Eu organizava o campeonato com o professor, passava em turmas, fazia divulgação do campeonato, inscrição dos times, aí eu organizava os times, quem ia jogar contra quem, numeração, e na hora do jogo ia lá para a súmula anotar os gols, e tal. Então a minha visão foi sempre essa do professor do esporte e da ginástica, era uma lógica ou outra. (Liz, 2013)

Daniel avalia que suas experiências com a Educação Física não foram satisfatórias, pois prevaleceu a ideia de jogar bola e fazer exercícios ginásticos sem muito sentido ou significado. Ao mesmo tempo em que ele acredita que essa experiência não tenha sido boa, ele consegue compreender que é necessário analisar os fatores que levam o professor a ter esse tipo de prática mecânica, e reflete:

Na verdade eu não tive uma experiência muito boa com educação física não. Antes de entrar na faculdade, eu via muito educação física como o meu professor do fundamental. Ele fazia, passava exercícios ginásticos, depois mandava jogar bola e no ensino médio, piorou que só era exercício ginástico. Eu estudava no colégio Paes de Carvalho e os professores mandavam a gente correr aquela praça lá, que é a praça da bandeira, dá 10 voltas, fazer polichinelo, abdominal. Daí: – Tchau, pode ir para casa. (Daniel, 2013).

Relacionado suas memórias com a docência, Daniel sinaliza:

As vezes a gente também não para pra analisar quais são os fatores que levam ele dar esta aula, as vezes é falta de formação porque ele veio de uma formação totalmente equivocada, as vezes é pura acomodação por não tentar avançar ou superar e as vezes há uma briga dentro da escola por conta, tu vai com uma prática inovadora aí tu entra em conflito com os teus alunos, tu entra em conflito com os professores de sala, tu entra em conflito com a direção, porque as

vezes a direção ela não compreende que a educação física esta para além do jogar futebol, esta para além do exercício ginástico e as vezes tu entras em embate com isso, e as vezes essa relação acaba te desgastando e ai a gente poderia ficar divagando o porque, mas ao meu ver é errado. (Daniel, 2013)

A Educação Física como escolha profissional: quais expectativas?

As narrativas que enfocam a escolha do curso deram origem às informações importantes que levam a pensar a Educação Física como área profissional, como escolha. Foram verificados três processos diferentes de escolha.

Liz conta que:

Eu tinha condições de passar em enfermagem, e o meu pai gostaria que eu tivesse me inscrito para enfermagem, e eu tinha outras opções. Sabia que queria estar dentro da área das ciências biológicas e da saúde... Eu tinha em mente também odontologia e licenciatura em biologia, eu passaria em enfermagem, mas não na licenciatura em biologia. Mas durante o processo do ensino médio eu optei por educação física pela aproximação que eu tive com esporte. (Liz, 2012)

Sua percepção sobre a aceitação dos familiares quanto à sua escolha indica que o primeiro desafio foi não desistir do curso.

Assim, quando eu passei né, foi aquela coisa, ficaram felizes porque eu passei em uma universidade pública. Mas ao mesmo tempo: – Porque professora? Pensavam assim: “- mas é professora de educação física... educação física pelo menos tu vais ganhar um salariozinho bom e não vai precisar fazer muita coisa”. Essa era a concepção deles. (Liz, 2012)

Daniel relata a mesma lógica de escolha, e relembra que:

Nunca imaginaria estar aqui, eu fazia cursinho e a primeira opção era biomedicina na federal, só que no ano anterior eu não tinha passado. Inscrevi-me pra biomedicina na federal e faltavam dois, três dias pra inscrição da Uepa. Tava em dúvida entre fisioterapia, enfermagem e educação física. Sabia que era um desses três e perguntei a uma amiga o que ela ia fazer, virei e disse: – Tá eu vou fazer educação física pra

ficar mais 5 anos te perturbando na sala de aula! E assim foi a escolha. (Daniel, 2013)

Defendendo sua escolha, ele ainda expressa:

A partir do segundo ano essa paixão por educação física foi crescendo e o interessante disso, que eu comecei a perceber que não me interessava muito a área biológica em si da educação física, e isso foi até um problema para mim depois na grade curricular, porque quando chegava nessas disciplinas eu não gostava, não tinha interesse por isso e aí eu comecei a me imaginar lá na biomedicina, como seria minha vida, seria um tédio, só biológica, ia ser um tédio. Hoje eu não consigo me ver em outra área a não ser educação física. (Daniel, 2013)

Gabriel, por sua vez, lembra:

Minha oitava série cursei na escola Souza Franco, sendo que nossas aulas de educação física foram todas realizadas na escola superior de educação física onde funciona o campus 3 da UEPA, então tive contato com os esportes e educação física adaptada, algo que era novo pra mim na época, o que despertou em interesse de um dia ser um professor que trabalha-se nessa área. Na verdade foi algo novo eu sabia que viriam coisas novas, confesso que eu acreditava que veríamos esporte e coisas da área da saúde, só que eu não tinha certeza, como foi algo muito espontâneo, não procurei saber como era o curso, o que tinha no curso, vir aqui e ver como era o espaço, não... eu sabia que tinha esse espaço por outros eventos então para mim era tudo novo. (Gabriel, 2013)

Vivências e percepções do curso

As narrativas deste bloco trazem leituras que se ramificam em relacionamentos e socialização, relevância das disciplinas, perfil de professores, metodologias, centro acadêmico, e mais. Quanto às disciplinas, questionou-se quais se destacam, ou melhor, auxiliam o trabalho docente e, caso existam, quais são as que, no início de carreira, parecem ser pouco utilizadas.

Sobre as disciplinas consideradas mais relevantes, Liz reflete:

Pesquisa e prática pedagógica porque ela te dá elementos científicos, base para tu construir os teus trabalhos acadêmicos acho que isso é

fundamental né? Tu desenvolves os trabalhos acadêmicos do início ao fim e essa é a perspectiva da produção do conhecimento da graduação. Que seja possibilitado isso para a gente que a gente aprenda a produzir esse conhecimento e não de qualquer jeito, produzir de acordo com as normas e tal. Quando PPP começou a fazer relação com a educação física que a gente começou a estudar as teorias do conhecimento, explicar a realidade e as formas de explicar a realidade que a gente vive e depois aprofundou para estudar as abordagens, e aí essa proximidade com as abordagens deveria ter sido de forma mais interdisciplinar, começamos a fazer a articulação com a educação física e no final por te dar embasamento central pra construção do TCC. Para mim foi elemento determinante, central, para a toda a minha mudança dentro do curso, podia tirar todas as disciplinas, acho que o central para mim foi pesquisa e prática pedagógica. (Liz, 2013)

Para Daniel, inicialmente a memória evoca o sentimento de desvalorização da pesquisa.

Minha formação não teve o incentivo à pesquisa, isso é uma das bases no curso, para uma área crescer. Quando tu incentiva a pesquisa as pessoas começam a brotar pensamentos que possam fazer com que aquela área possa crescer, e que ela possa ser mais relevante para a sociedade, porque durante muito tempo nos só fomos vistos como o tio da bola e o tio sarado da academia, mas isso por conta do aluno ele chega desinteressado da pesquisa e a universidade não oferece, aí junta a fome com a vontade de comer, não tem como casar, mas se a universidade passa a incentivar o curso tem 100% para crescer e melhorar, pq as pessoas começam a entender o que é o curso, começam a ter conhecimento daquilo, e poder reivindicar qualquer coisa. (Daniel, 2013)

Depois, a memória e reflexão indicam as disciplinas vistas como mais importantes.

Ajudou-me a construir o pensamento que eu tenho hoje sobre educação física o “pensamento pedagógico” que na época foi ministrado pelo Liberato, porque norteou a questão das linhas de pensamento de educação e da educação física e eu penso que clareou. Outra disciplina que eu achei bem determinante foi prática docente I ministrada pela professora Josilene Mota, uma disciplina de esporte que eu

achei muito relevante, foi voleibol com o Pimenta que tinha muito a questão do bater contra o esporte, e na verdade o Pimenta conseguiu mostrar um lado que não é tão negro do esporte, que pode ser trabalhado dentro da escola, a própria questão do rendimento em si se for colocado da maneira correta, se não for colocado tão seletivo na escola talvez traga um ponto positivo, mas lógico, trabalhado da maneira correta. (Daniel, 2013)

Para Gabriel, “[...] seria complicado escolher as disciplinas mais relevantes, pois acredito que todas têm sua importância, mas as biológicas e didáticas se fazem necessárias sempre.”

No processo de refletir sobre a própria formação, os egressos conseguem perceber fragilidades através das avaliações pouco positivas que fazem sobre o curso ou algumas disciplinas, e formulam hipóteses ou fazem inferências do ponto de vista de professores para compreenderem os motivos dessa percepção. Ainda, eles conjecturam se essa visão não estaria relacionada ao fato dos professores não terem mostrado claramente sua proposta ou metodologia, ou não apresentarem informações sobre a aplicabilidade dos conhecimentos da disciplina.

Daniel expõe:

Existem disciplinas que eu não consegui... Não que não tenham sido relevantes, eu não consegui associar a área que eu ia trabalhar, por exemplo, fisiologia do exercício. Eu não conseguia aplicar ela em si, vê-la no campo de trabalho. Eu sei que ela está lá, ela existe em algum momento pode ser que eu ainda não consegui aplicar e isso, a questão do se interessar ou não de ser relevante ou não como eu te disse, vai muito do quão bem a universidade te apresenta a disciplina. (Daniel, 2013)

Gabriel lembra e atribui sentido a momentos de “incoerência”.

Lembro-me de uma disciplina no ano de conclusão do curso que ficou incoerente. No início ela seria uma coisa, que se repetiam os conteúdos, sendo os mesmos de estágio supervisionado, pesquisa e práticas pedagógicas. A disciplina foi Tópicos Especiais do Conhecimento, sendo que devido a questionamentos dos acadêmicos foi modificada essa disciplina destinando-a para orientações de TCC. (Gabriel, 2013)

O estágio foi trazido para as narrativas como uma das disciplinas que “frustraram o aluno”. Essa disciplina, que Libâneo (1994) classifica como de integração, necessita avançar rumo a uma concretude que seja, de fato, tangenciada pela aproximação do futuro professor com a realidade. Ela sofre, de modo crucial, o impacto da falta de proximidade entre universidade e escola.

A fala de Liz demonstra essa compreensão por parte dos egressos.

O estágio me decepcionou no curso. Estágio I nós desenvolvemos, mas não houve um acompanhamento da professora porque nós deveríamos ter duas professoras, mas uma engravidou. Então, uma professora teve que dar conta de dois grupos que estavam em escolas diferentes e isso não possibilitou que acompanhasse de forma sistemática o nosso trabalho Estágio II que ainda foi no âmbito escolar houve a greve das federais e o nosso estágio tava se dando no NPI e em virtude da greve das federais a gente acabou ficando sem local. A professora que era contratada saiu e a professora que entrou ficou encarregada de procurar outra escola. Nesse processo a gente perdeu duas ou três semanas, primeiro a gente ficou esperando para ver se não terminava a greve, não terminou a greve e aí ela foi procurar. Acho que se a gente foi para a escola duas ou três vezes foi muito em estágio II. Estágio III e IV, em virtude do embate que se tem, primeiro da lógica que se tem em relação a estágio aqui dentro da uepa. Nós não podemos intervir porque o espaço III é um estágio em área de fitness, clubes e não há essa articulação por parte dos professores ou por parte do corpo docente ou por parte da coordenação e aí eu não sei se te dizer a quem cabe essa articulação, coordenação de estágio não sei, para que haja um espaço no campo do fitness, no campo do clube em que a gente de fato estagie, atue, e não só faça visitas no estágio III. Em relação ao estágio IV acredito que foi a maior das decepções, acredito que foi a decadência, o professor chegou no primeiro dia de aula e disse assim: “Nós vamos ter dois encontros um no meio da disciplina pra vocês apresentarem o relatório parcial e um no final da disciplina para vocês apresentarem o relatório final, vocês vão a campo, escolham um projeto aqui da UEPA, acompanhem e me digam o que foi que vocês fizeram...então não houve um acompanhamento, não há um acompanhamento dos professores no sentido de qualificar

a intervenção do aluno no momento em que ele está lá no campo de estágio, acho que essa foi a mais frustrante, estágio. (Liz, 2013)

Daniel também aborda a questão do estágio, e afirma:

O de vocês é estágio o nosso era prática docente. Acho que um tempo maior para essas disciplinas porque em um semestre 6, 5 aulas por dia não consegue... Porque tu não tens um semestre... Se no segundo semestre cai uma disciplina dessa numa segunda-feira, aí é que tu não tem tempo mesmo. Outubro quase todas as segundas-feiras são facultadas e se for numa sexta pior ainda porque acaba facultando. A faculdade deveria se preocupar com isso porque não adianta ter um bloco de disciplinas desse tipo e tu ficas só na sala. Tu tens a disciplina só na sala, mas tu chegas lá no campo real não vai ter o professor que é responsável pela turma para te ajudar. Tu tá lá às vezes no meio de 40 crianças... em castanhal tem uma turma minha que tem 50 crianças e aí tu vai ficar como se tu nunca aplicou isso e nunca viveu? (Daniel, 2013).

E continua:

As vezes a Universidade não te proporciona vivencias, são poucos professores que escolhem umas escolas que são mais “trash”. Na verdade eles escolhem as escolas que estão aqui ao redor da universidade e basicamente, nas escolas que estão aqui as pessoas não tem tantos problemas sociais. Agora vai numa escola lá na Terra Firme, no Parque Bolonha, Águas Lindas, que tu começa a ver que além dos déficits cognitivos, das múltiplas deficiências tu vais ver as deficiências que são criadas pelo meio que eles se encontram. Porque olha um relato de uma professora lá de Castanhal que na semana do dia dos pais ela tava organizando algo e o aluno falou: “- Ah, não! Porque o papai foi assassinado semana passada na minha frente”. E aí tu tens que intervir e a universidade não te prepara para isso, não que ela tenha..., mas tu não vive essa realidade. (Daniel, 2013)

Em outro trecho da narrativa de Daniel, aparece outra questão importante: a precariedade da lotação dos professores como fator que leva ao baixo aproveitamento nas disciplinas. Para ele,

Existiram disciplinas que os professores foram bem dizer “jogados” dentro delas. Não sabiam por onde ir, estavam perdidos por conta da dinâmica da universidade. Não tem professor pra disciplina porque o

professor saiu de licença pro mestrado então esse outro vem e ministra a aula. Acaba não garantindo o conhecimento necessário. (Daniel, 2013)

Em meio ao processo de lembrar, contar e dar sentido ao próprio trajeto de formação, os egressos ponderam sobre o exagero na quantidade de disciplinas, ao mesmo tempo em que apontam alguns conhecimentos necessários, porém, não contemplados pela grade curricular. Para Liz, Primeiros Socorros é importante “por trabalhares prioritariamente em um espaço aberto com as práticas corporais estamos sujeitos a acidentes. Acho que isso deveria ser repassado para a gente”. Já a fala de Gabriel expressa que, quando professores não demonstram comprometimento com o processo de ensino de sua disciplina, a aprendizagem dos alunos fica comprometida. Para ele, na disciplina de Educação Física Adaptada “não houve compromisso da professora com a turma, então não aprendi muito”.

Ao final das entrevistas do bloco de vivências no curso, foram feitos apontamentos com o objetivo de indicar melhorias no curso, e todos apresentaram sugestões. A opção de Liz foi por refletir sobre o Trabalho de conclusão de Curso (TCC), mencionando a importância dessa disciplina\tarefa para a compreensão do percurso formativo.

A partir do momento em que eu fiz o meu TCC eu tive outra compreensão. Alocar as disciplinas em determinados semestres, não é tirar uma coisa e colocar outra coisa. O que a gente tem tá bom, mas dá pra gente incrementar com primeiros socorros e as optativas são passíveis de serem cursadas desde primeiro semestre. (Liz, 2013)

Mesmo classificando a grade curricular como sendo boa, Liz sinaliza a necessidade de melhorar o acesso e compreensão dos alunos ao Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, e destaca que “lá está o projeto político pedagógico só que os alunos não sabem”.

O PPP também aparece na fala de Daniel, que menciona:

Uma das primeiras coisas que eu sempre falava é que é essencial que os professores possam estar entrando em sintonia com esse projeto, porque não adianta tá lá nesse projeto um objetivo, uma missão, a filosofia do curso. E o professor faz o que ele fazia há 30 anos atrás. Isso já resolveria uma gama de problemas que tem no curso, dentro da nossa formação, porque se o professor não ler aquilo que rege toda a universidade a gente tá aqui a toa. Houve as discussões que foram perda de tempo porque meia dúzia segue e o resto não segue. Tu ficas perdido, um tem um direcionamento e o outro faz o que acha que tem que fazer, eu acho que esse é um dos pontos que precisa mudar. (Daniel, 2013)

Algumas falas merecem ser analisadas. A primeira é a de que o curso, no processo de se tornar uma licenciatura ampliada, não consolidou um norte epistemológico. A segunda derivada da primeira, de que há uma cisão no interior do curso entre os que enxergam como um bacharelado, atrelado ao Centro de Ciências Biológicas, com um viés mais próximo do esporte de alto rendimento, fitness, e outros; e aqueles que o compreendem como licenciatura, tendo na docência sua raiz e na escola seu lócus primeiro.

Gabriel expõe:

A grade curricular está aproximando-se do que deve ser, só precisa estar em equilíbrio, eu sou a favor do curso de educação física ter o seus 5 anos [...] lado essa história de optativas ou essas brigas por bacharelado e licenciatura e sim promoverem um currículo qualificado, que abrangesse a tudo sem deixar nada de fora e com o equilíbrio entre conteúdos 'biologicistas' e pedagógicos pois apesar de alguns afirmarem não haver necessidade de estudar um ou outro, temos que ser profissionais e entendermos que há sim uma necessidade de se ter os dois, pois um complementa o outro formando um todo, e não dissociado. (Gabriel, 2013)

É preciso que os excertos expostos sejam compreendidos como manifesto de subjetividade e tomados como pistas, como indicativos que são, sem que percam sua capacidade de contribui-

ção. As percepções dos egressos evocam uma interpretação arguta de quem passou pela formação inicial da UEPA e, por isso, deve ser mais um elemento em prol da melhoria do curso.

O último bloco temático, que aborda as primeiras experiências após a conclusão do curso, o ingresso na carreira, é também preocupante, pois expressa que a etapa é difícil para quem passou de quatro a cinco anos em formação inicial, ainda mais para os que contaram apenas com o estágio. Os que durante a formação, de algum modo, já atuavam nas escolas, demonstram ter sofrido menos esse “choque da realidade”, mas ainda assim assimilam debilidades. É o caso de Gabriel.

O olhar de professor sobre sua formação

O entrevistado Daniel compreende que a docência é uma *life long career*, como concebem Knowles e Cole (1995 apud MIZUKAMI *et al.*, 2002), ou seja, uma carreira feita “ao longa da vida”, na qual é necessário continuar estudando, aprendendo. Segundo ele,

Porque não adianta eu chegar aqui e dizer poxa eu tenho 7 anos de formação mas se eu pega uma turma nova lá em castanhal eu vou ver que é uma realidade totalmente diferente das que eu tenho, das que eu já tive porque tu tens quadros parecidos mas vai ter um caso lá que tu vai dizer não realmente: “-Essa aí é diferente! Eu vejo que por mais experiente que a gente seja a gente ainda encontra a carência que não foi nos oferecida dentro da faculdade”. (Daniel, 2013)

A síntese emerge quando, questionado se o curso foi como esperava, ele responde:

Não né, porque antes eu tinha a visão do esporte, tem a visão de tudo que eu pensava e não é igual. Consegui superar essa visão, mas salientando que aquilo que nós tivemos é o que precisa ser superado também eu acho que não é só isso. (Daniel, 2013)

Para Gabriel, que chegou ao mercado de trabalho apenas com estágio, a entrada na escola impôs maiores dificuldade. Ele relembra que:

Na primeira vez que eu fui lá estava com os meus pensamentos aflo-rados e ainda não tinha a sabedoria necessária para realizar essa mu-dança. Na minha primeira intervenção lá a gente vai fazer isso de não ter futebol, não vai ter queimada. Segunda a mesma coisa, a terceira a mesma coisa até que uma aluna se revoltou e aí eu pedi pra ela sair do colégio o guarda teve que tirar... Final da historia, a aluna tava com toda a gang dela ao redor da escola porque ela ia matar o professor de educação física. (Gabriel, 2013)

Sua inserção na carreira evidencia a solidão em que se encontra o professor iniciante ao dizer: “- É assim que eu penso, não há um diálogo, com o aluno, com o professor com a direção pra ela te ajudar, tu tens que conquistar cada parte da escola, tu tens que conquistar porque se não tu vais ser isolado” (Gabriel, 2013).

Liz apresenta outra visão dessa passagem para a docência, pois participou PIBID. Mas ela parte da reflexão sobre o estágio para expressar um veredito sobre o curso, e afirma:

Se os nossos docentes estivessem trabalhando de forma adequada e se as condições das escolas públicas fossem.... Se as portas da escola pública estivessem abertas para nossa entrada como estagiários eu acredito que estaria bem mais preparada [...]. Os elementos da prática pedagógica vêm para além da teoria porque o que a gente vai estudar ao longo dos quatro anos vai se efetivar no momento em que tu vais estagiar, no momento em que tu vais estar lá, consolidando aquela prática pedagógica. Então acredito que, fica uma lacuna dentro do campo do estágio onde a gente pode estar praticando, para dar conta. (Liz, 2013)

Liz sinaliza a contribuição do programa, ao dizer que:

O PIBID me instrumentalizou não vou dizer assim, 100%, porque houve falha no PIBID mas em virtude da nossa lógica de distribuição na escola, éramos 7 numa escola e nós nos dividíamos na turma. Então a gente acabava ficando com menos crianças e isso facilitava muito o trabalho, me colocava exposta na realidade como é de fato. Ser uma professora de 40 alunos dentro de uma escola que não tem uma quadra coberta e alunos “batatinhas” né, “pimentinhas”, me possibilitou ter uma proximidade muito mais com a escola, uma proximidade

muito mais com as crianças, com a prática pedagógica do professor. A minha relação com os colegas que estavam trabalhando junto comigo como que eles desenvolviam o trabalho deles como que a gente estava organizando o nosso trabalho, como que eu tava me organizando para aquele trabalho, eu acho que foi fundamental para a minha, pela minha preferência pelo âmbito escolar, que eu já tinha uma predisposição, mas a minha preferência se estabeleceu a partir do momento em que eu fui selecionada para estar no PIBID. (Liz, 2013)

Conclusão

O curso de formação inicial, licenciatura em Educação Física da UEPA, na visão de seus egressos, tem buscado ultrapassar a lógica positivista e a cisão entre a teoria e a prática, perpetuada numa hierarquização de disciplinas. Ainda assim, há a percepção da desvalorização da docência pelo desprestígio das disciplinas “pedagógicas” ou “das humanas”.

Em grau máximo, esse processo é verificado na fala de Daniel, que diz:

Na época da discussão do PPP de vocês foi quase uma guerra aqui dentro da universidade porque existem professores que não avançaram que ainda tem o pensamento da grade curricular lá de 1980, e para eles é aquilo, que para eles não se muda e o resto é bla bla blá. Ouvi da boca de um professor da universidade que fundamentos sociológicos, filosofia, pensamento pedagógico, enfim, disciplinas que tem uma área da questão mais humana, da área das humanas, que era tudo balela, perda de tempo [...] aí tu tens um raio x de como está o curso. Eu vi professor fazendo discurso para separar o curso, o pessoal da fisiologia para um lado e o da área pedagógica... Como se a docência não estivesse na nossa vida. (Daniel, 2013)

A fala segue emblemática:

Independente da profissão tu corre o risco de ser docente porque olha se o cara for para a academia ele está na docência, se o cara for para um projeto ele tá na docência se ele tá dentro da escola ele tá na docência. E, às vezes, os professores não conseguem compreender isso, eles analisam como se o homem fosse só o corpo fisiológico

quando ele sair dali ele só vai trabalhar isso e na verdade são vários fatores. (Daniel, 2013)

Os elementos expostos permitem verificar que, no caso do curso de Educação Física analisado, sobressai a ideia de que ele não consegue estabelecer um norte claro quanto à área de atuação. Ainda que seja uma licenciatura, o curso envida esforços para formar o profissional que atua em atividades de fitness, próprias de academias, e organização de grandes eventos. A utilização do termo “licenciatura ampliada” para caracterização do curso pode fortalecer uma leitura de formação com imensas complexidades para ser estruturada.

Outro ponto alimentado pela pesquisa leva a uma reflexão sobre a localização institucional do curso no âmbito da universidade. O que se pretende é instigar uma reflexão sobre os impactos da alocação do curso de licenciatura em Educação Física no Centro de Ciências Biológicas e de Saúde, e não na companhia de todas as outras licenciaturas que se agregam sob a responsabilidade do Centro de Ciências Humanas e Educação.

As narrativas evidenciam que há um afastamento da leitura social sobre a função do profissional que é um licenciado, e, portanto, um professor, em relação ao seu lócus principal de atuação, que é a escola. Sendo assim, acredita-se ser preciso considerar a abertura de novos campos de atuação, tarefa que exige esforços maiores que a mera inserção de disciplinas na grade curricular do curso.

Não se pode esquecer que na década de 1990 e nos anos 2000 houve episódios conduzidos por movimentos nacionais de educadores e universidades para que o foco das licenciaturas fosse a docência, e que, portanto, os esforços fossem voltados para a formação daqueles cuja atividade educativa acontece nos ambientes formais de educação, as escolas. Essa preocupação ganha contornos quando os entrevistados manifestam que buscavam carreiras da área de biológicas, como Odontologia, por exemplo, mas es-

colheram Educação Física por essa condição associativa com uma área de maior *status*.

As análises tecidas neste estudo não devem ser compreendidas como elementos que ensejam ressaltar fragilidades contundentes na estruturação do curso investigado. Essas vulnerabilidades ocorrem porque o desafio de unir a tríade mercado-currículo-cultura atinge frontalmente a questão da formação de professores como um todo. Diante dessa discussão, faz-se necessário realinhar o prumo da licenciatura em Educação Física, buscando a consolidação de uma base de conhecimento profissional possível e legítima, que não fugirá de repensar o currículo na formação inicial.

Referências

- BÁSSOLI DE OLIVEIRA, A. A.; DaCOSTA, L. P.. Educação física/esporte e formação profissional/campo de trabalho. In: GOELLNER, S. V. (Org.). **Educação física/ciências do esporte: intervenção e conhecimento**. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.
- BETTI, M.. **Educação física e sociedade: a educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BOTO, C.. **A Escola do Homem Novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Ed. UNESP, 1996.
- BRACHT, V.. **A construção do campo acadêmico “educação física” no período de 1960 até nossos dias: onde ficou a educação física?** Belo Horizonte: Ed. UFMG\EEF, 1996.
- BRASIL. Decreto-Lei n. 1.212, de 17 de abril de 1939. **Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos**.
- BRASIL. Resolução n. 7, de 31 de março de 2004. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena**. Brasília, 2004.

BRITO NETO, Anibal Correia *et al.* O perfil acadêmico-profissional da formação de professores do CEDF/UEPA frente às diretrizes curriculares nacionais da Educação Física. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 19., 2009, João Pessoa. Educação, direitos humanos e inclusão social. **Anais...** João Pessoa: PPGE/UEPB, 2009.

CANDAU, Vera Maria. **A Didática em Questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CFE n. 3, de 16 de junho de 1987. **Fixa os mínimos de conteúdos e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física**. Brasília, 1987.

DAOLIO, J.. **Da Cultura do Corpo**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. Educação Física brasileira: autores e atores da década de 80. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 18, n. 3, p. 182-191, maio 1997.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A.. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DURKHEIM, E.. **Educação e Sociologia**. Tradução Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1955.

FARIA JÚNIOR, A. G.. Professor de educação física, licenciado generalista. In: OLIVEIRA, Vitor M. (Org.). **Fundamentos Pedagógicos Educação Física: flexões e reflexões**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GALVÃO, C.. Narrativas em Educação. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GHIRALDELLI, Paulo. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1986.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: Ed. UFSCar, 2002.

NOZAKI, H. T. Diretrizes curriculares e regulamentação da profissão: o que modifica no campo de atuação do profissional de educação física. In: PRÉ-CONBRACE SUL E ENCONTRO DE COORDENADORES DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REGIÃO SUL, 1., 1., 2003. Pato Branco, PR. **Anais...** Pato Branco, PR: CBCE/Secretarias Estaduais do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul e FADEP, 2003.

PAIVA, Fernanda Simone Lopes de. **Sobre o pensamento médico-higienista oitocentista e a escolarização: condições de possibilidade para o engendramento do campo da Educação Física no Brasil**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

PARLEBÁS, Pierre. **Perspectivas para una educacion fisica moderna**. Andalucia, ES: Unisport Andalucia, 1987.

TAFFAREL, C N. Z.; SANTOS JR, C. L.. Nexos e Determinações entre formação de professores de Educação Física e diretrizes curriculares: competências para quê? In: FIGUEIREDO, Zenólia, C. C. (Org.). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana de Vitória, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Educação Física. Belém: Comissão de elaboração do projeto político-pedagógico do Curso de Educação Física da UEPA, 2007.

Recebido em: 30.07.2014

Aceito em: 12.05.2016

Potencialidades e limites dos processos de formação continuada em serviço de professores do ensino fundamental mediante trocas intergeracionais

ELMIR DE ALMEIDA

Professor-Doutor da Universidade de São Paulo – USP. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – FFCLRP. Departamento de Educação, Informação e Comunicação – DEDIC. Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: elmir@ffclrp.usp.br

TIAGO HENRIQUE DA SILVA RAMOS

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – FFCLRP da Universidade de São Paulo – USP.
E-mail: tiagoramos2@terra.com.br

RESUMO

O texto baseia-se em resultados de pesquisa acadêmica que investigou o encontro de duas gerações distintas de professoras, vinculadas a uma mesma instituição pública de ensino fundamental, visando a compreender os conteúdos das trocas socializadoras e formativas que elas empreendem no interior do mundo escolar. O campo empírico do estudo foi um estabelecimento público de ensino fundamental, situado no interior nordeste do Estado de São Paulo; naquele universo dialogamos com duas distintas gerações de docentes: a geração adulta e a jovem geração de docentes. Além do fator etário, à apreensão das docentes como partícipes de gerações distintas, consideramos vivências pertinentes à escolarização básica das docentes e também seus processos de formação inicial para o exercício do magistério, nas circunstâncias e temporalidades históricas, sociais e políticas que eles ocorreram na sociedade brasileira. De natureza qualitativa, a pesquisa beneficiou-se de aportes teóricos encontrados em obras de autores vinculados aos domínios da Educação e da Sociologia. A observação direta, o registro em caderno de campo, a aplicação de formulário com questões abertas e fechadas e a realização de “entrevista reflexiva”, foram as atividades de campo mais utilizadas. Na análise dos resultados obtidos nas diferentes etapas do estudo, pudemos compreender que a partir dos laços e experiências que tecem conjuntamente sob um mesmo teto, elas produzem e reproduzem respostas às demandas e aos problemas do cotidiano escolar, aqueles que elas consideram ser os mais desafiadores nas interações sociais com os alu-

nos, nas relações de ensino-aprendizagem em sala de aula, no emaranhado de relações administrativas e burocráticas que invadem o mundo da escola e nas interações com as famílias de origem das crianças-estudantes que educam. Entretanto, os resultados do estudo também evidenciaram que os conteúdos das trocas que as docentes conformam não possuem potência suficiente para produzirem respostas às inquietações que partilham quanto às mudanças sociais, culturais e geracionais que invadem a escola, provocando, entre outras situações, a perda da centralidade da educação escolar na formação das novas gerações de estudantes, e o que denominaram de “desvalorização” da figura e da autoridade do professor na atualidade.

Palavras chave: Professores do ensino fundamental. Geração. Trocas intergeracionais. Formação continuada em serviço.

Potentialities and limitations of Elementary school teachers' continuous educational process through intergenerational exchanges

ABSTRACT

The text is based on academic research results that investigated the encounter of two different generations of teachers, linked to the same public Elementary school, aiming to understand the contents of socialized and educational exchanges undertaken in the school environment. The empirical field of study was an Elementary public school in the northeast of the state of São Paulo where two different generations of teachers, the adult and the young ones, worked. In addition to the age factor, the apprehension of the teachers as participants from different generations, their relevant experiences in Elementary school and in Higher education in order to learn how to be teachers in historical, social and political circumstances and temporalities they have been through in Brazilian society were highlighted. With a qualitative approach, the research was grounded in the theoretical contributions produced by authors from Education and Sociology. The direct observation, the record in journals, the application of a form with open-closed questions, and the conduction of reflexive interviews were the field survey procedures. The analysis of the results obtained in different stages of the study showed that based on the ties and experiences both teachers shared under the same roof, they produce and reproduce answers to daily

school demands and problems. The most challenging ones are related to social interactions with students in the teaching-learning relationships in the classroom, to the tangle of administrative and bureaucratic relationships that invade the school environment and to the interactions with the students' families and students themselves. However, the study results also showed that the content of exchange that teachers conform do not have enough power to produce answers to the concerns they share such as the social, cultural and generational changes which invade school, causing, among other situations, the loss of education centrality in the education of new students' generations, and what they called a "devaluation" of the teacher's figure and authority currently.

Keywords: Elementary school teachers. Generations. Intergenerational exchanges. Ongoing education.

Introdução

As temáticas dos saberes e conhecimentos que contribuem à formação de professores – inicial, continuada e em serviço – que atuam na educação básica têm sido abordadas por diferentes pesquisadores, filiados a distintas perspectivas teóricas tanto nos domínios da Educação e como das Ciências Sociais, situados em diferentes contextos nacionais, tal como nos demonstra, por exemplo, a literatura produzida por Azanha (1998, 2004, 2006); Nóvoa (1992, 2009), Pimenta (1992, 1996, 2012), Fusari (1988, 1997), Tardif e Raymond (2000), Nunes (2001), Guimarães (2004), Lima (2007), Gatti e Sá Barreto (2009), entre outros.

Para Tardif e Raymond (2000), por exemplo, de modo similar ao que ocorre em muitas outras profissões, a socialização para o exercício do ofício da docência requer a escolarização em diferentes níveis e distintos tempos de duração, cuja função primordial é a de transmitir aos futuros trabalhadores “conhecimentos teóricos e técnicos” que os municiarão à atividade profissional do magistério (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 210). Em simultâneo a esse processo socializador, outra modalidade de formação a ele se associa e o

complementa, desta feita, de “ordem prática”, decorrente da “experiência direta do trabalho”, momento em que os futuros docentes tomam contato com o seu ambiente ocupacional e, paulatinamente, se assenhoram de saberes que também iluminam à prática profissional que elegeram (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 210).

No contexto dos processos formativos de “ordem prática”, Tardif e Raymond (2000) chamam a atenção à importância das interações e trocas/transmissões que há entre docentes pertencentes de diferentes gerações. A esse respeito, argumentaram os autores que os laços inter geracionais que há entre docentes que coabitam um mesmo espaço escolar não são redutíveis à meras trocas de “informações”, eles se configuram “verdadeiro processo” formativo, no qual os atores envolvidos, em tempos variáveis, assimilam “rotinas e práticas” assim como “regras e valores” que dão legitimidade política e respeito moral e social à corporação (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 210, grifos nossos).

Neste texto, nos propomos a apresentar uma análise de resultados finais de pesquisa empírica, de natureza qualitativa, desenvolvida nos anos de 2013-2015, e que teve por objetivo produzir conhecimento acerca dos processos de socialização e formação em serviço de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de escola pública de meio urbano, no contexto das relações e trocas inter geracionais, dando destaque às permutas que realizam em relação aos i) processos didático-pedagógicos objetivados em sala de aula; ii) à apropriação e uso das novas tecnologias da informação e comunicação – NTICs e as iii) à valorização da figura do professor na atualidade e à carreira do magistério.

Contextualização do problema pesquisado e aportes teóricos

Como Tardif e Raymond (2000), Azanha (1998), entendemos que valorizar e compreender os processos de socialização e formação de professores que ocorrem nas relações inter geracionais,

tendo por matéria básica as questões e necessidades decorrentes da “própria prática docente” (AZANHA, 1998) não minimiza a importância da formação inicial ao magistério, mas é preciso considerar que ela se concretiza, ao menos, sob um duplo selo: é fruto de uma intencionalidade política e racional do poder público que delimita, no interior do sistema educacional, o lugar institucional que a formação deve ocorrer e, em tal processo, os conhecimentos e práticas selecionados e valorizados são frutos de uma vontade extrínseca aos indivíduos. Nesse processo, também é o poder público quem determina os títulos, concede os direitos e concebe as aspirações que os indivíduos serão portadores (BOURDIEU, 2002, p. 147).

É do nosso entender, ainda, que a formação inicial do professor deve ser complementada e problematizada no interior de um movimento contínuo de trocas e transmissões que docentes posicionados em fases distintas do curso da vida formalizam no “mundo escolar” (AZANHA, 2004). No universo das sociabilidades que estruturam o cotidiano da escola, os encontros e as trocas de professores de diferentes idades põem em jogo formas de ser, de pensar e agir; eles fazem circular informações e saberes sobre os educandos e seus familiares, também divulgam juízos sobre a posição de classes dos estudantes e seus responsáveis e sobre o capital cultural dos mesmos, assim como promovem discussões e reflexões sobre temas e questões políticas e didático-pedagógicas que afetam diretamente suas atividades – a gestão escolar, a autonomia da escola, o projeto político pedagógico da unidade escolar, as atividades de ensino-aprendizagem que desenvolvem em sala de aula, a qualidade e pertinência dos materiais didáticos que utilizam, os programas de ensino, entre outros (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 213).

De fato, os processos de socialização e a formação profissional dos docentes que atuam na escola básica são plurais e compósitos, pois envolvem conhecimentos e manifestações diversificados

do *saber fazer* e do *saber ser*, que derivam de círculos e relações pertencentes a tempos sociais e institucionais distintos, por tais razões Tardif & Raymond (2000, p. 216) situam aqueles processos nos contextos da “socialização primária” e “secundária” dos professores. Alguns saberes derivam do núcleo familiar de origem; outros provêm da escola básica que frequentaram – e sua correspondente cultura – e/ou do ensino superior. Há saberes que emanam do espaço-tempo institucional em que exercem o próprio ofício docente, identificados com as orientações de planos, políticas e projetos educacionais, com regras, objetivos e finalidades para educação escolar. Há aqueles, ainda, que decorrem dos cursos de aprimoramento, de “reciclagem” e dos encontros com os pares (TARDIF; RAYMOND, p. 215).

Apontamentos sobre a formação inicial de professores da escola básica brasileira

Atualmente, no país, é bem possível identificarmos em diferentes unidades escolares de ensino fundamental – públicas ou privadas, o convívio e a atuação de professores formados sob as determinações ético-político-pedagógicas de diferentes leis de diretrizes e bases da educação nacional – as LDBs 4.024/1961, 5.692/1971 e 9.394/1996. Tais normas legais ao mesmo tempo em que estabeleceram as orientações mais gerais e os alicerces da educação escolar básica, também demarcaram os *lóci* institucionais onde a formação inicial de professores deve(ria) se concretizar. Assim, aquelas três leis também delimitaram o(s) nível(eis) de escolarização em que a formação inicial deveria/deve ocorrer e o(s) tipo(s) específico(s) de curso(s) que os indivíduos deveriam/devem frequentar, visando a obtenção da habilitação acadêmica e profissional para o exercício do magistério.

Passadas mais de cinco décadas da promulgação de nossa primeira LDB (Lei 4.024/1961) não é de todo impossível, sobretudo

em centros urbanos e metropolitanos, encontrarmos no interior de uma mesma unidade de ensino, em especial nos anos iniciais da escolarização, professores que obtiveram formação inicial à docência apenas em instituições de ensino médio (ou 2º grau), os que a fizeram em instituições de ensino médio e a complementaram em instituições de ensino superior ou, ainda, docentes que a formalizaram integralmente no ensino superior.

Se as nossas três LDBs são expressões e testemunhos de tempos históricos, político-culturais de nossa ordem social e de “estados distintos” de nosso sistema educacional (BOURDIEU, 2002, p. 147), podemos compreendê-las como representantes de três diferentes gerações de leis de diretrizes e bases e, por decorrência, pode-se admitir que os professores – jovens, adultos ou idosos – que fizeram a formação inicial para atuação profissional no magistério na vigência de cada uma daquelas leis são eles mesmos representantes de distintas gerações de docentes, não apenas do ponto da simultaneidade dos coetâneos, mas também da perspectiva de sua formação acadêmica-intelectual e histórico-cultural (PIMENTA, 1992, 1996; MANNHEIM, 1993; TANURI, 2000; SCHWARTZMAN, 2005; AZANHA, 2004; 2006; GATTI; SÁ BARRETO, 2009; SAVIANI, 2009).

Sentidos da formação continuada do professor no interior da escola básica

Em texto em que problematizou a autonomia da escola, a formação inicial dos professores e os cursos de formação continuada e em serviço dos profissionais da docência, Azanha (1998) postulou a ideia de que processos formativos que visam “aprimorar” a formação docente devem ocorrer no território em que professores exercem seu ofício e concretizam sua profissionalidade – o mundo escolar (AZANHA, 1998, p. 40; 2004). Tal imperativo deve ser permanentemente observado, sobretudo quando planos ou propostas formativas têm o propósito de debater, “modificar ou qualificar as

próprias práticas docentes” (AZANHA, 1998, p. 40), pois as possibilidades de aprimoramento das práticas de docentes deve ter como referência central menos a expertise de especialistas e “o professor isolado” e mais “um adequado conhecimento” das próprias práticas docentes e das “condições em que elas ocorrem”, ou seja, “[...] **o quadro institucional da escola [...]**” (AZANHA, 1998, p. 41, grifos nossos). Na avaliação de Azanha (1998, p. 102-103):

[...] é possível que um professor isolado se aperfeiçoe no conhecimento de sua disciplina, mas não enquanto professor de uma dada escola. Neste último caso, o aperfeiçoamento do professor ‘precisa ocorrer no quadro institucional em que ele trabalha, já que as dificuldades do seu trabalho de ensino apenas eventualmente são metodológicas ou didáticas. Não fosse assim, não se compreenderia que o bom professor numa escola seja mau numa outra e vice-versa.

Todavia, trabalhos realizados em diferentes décadas, como os de Fusari (1988), Pimenta (1996), Azanha (2004) e Gatti e Sá Barreto (2009) demonstram que tem sido recorrente a formação continuada de professores se dar mediante a frequência a cursos de suplência ou atualização, oferecidos por agentes externos à escola e com temário que, salvo raras exceções, desconsideram as práticas e os problemas reais que os docentes enfrentavam no cotidiano escolar. Deste modo, ao frequentarem cursos de aperfeiçoamento ou qualificação dissociados das questões e dilemas presentes no “quadro institucional” em que atuam, contam com escassas chances de problematizarem e encontrarem respostas às múltiplas e diferenciadas questões e dificuldades que invadem o dia a dia do fazer em sala de aula e da escola em seu conjunto, sejam elas rotineiras, metodológicas, didáticas, relacionais, etárias, geracionais, entre outras.

Gatti e Sá Barreto (2009), por exemplo, ressaltaram que as propostas estatais ou de organizações da sociedade civil para a

formação continuada dos professores da escola básica, em décadas recentes, foram acentuadas e heterogêneas, recobrando desde perspectivas “mais formais e institucionalizadas até às menos formais” (GATTI; SÁ BARRETO, 2009, p. 200). Ainda que no conjunto das propostas arroladas pelas autoras algumas delas tenham privilegiado “horas de trabalho coletivo”, [...] trocas entre pares, grupos de estudo e reflexão, mais próximos do fazer cotidiano na unidade escolar e na sala de aula (GATTI; SÁ BARRETO, 2009, p. 200), as que predominaram foram as proposições formativas que tiveram como objetivo central “a divulgação dos fundamentos e princípios” das reformas educacionais que transversalizaram o sistema educacional brasileiro nos últimos decênios, ou ainda, aquelas que enfatizaram “detalhes relativos à atuação docente, em áreas específicas” (GATTI; SÁ BARRETO, 2009, p. 201).

Dessa forma, são válidas, ainda hoje, às críticas formuladas por Azanha (1998, p. 41) no final dos anos de 1990: às propostas de formação continuada de professores da escola básica, propugnadas por gestores dos sistemas de ensino ou de unidades escolares, atribuem menor importância aos problemas e necessidades que se deparam os docentes em suas práticas, no interior de um ordenamento institucional e social específico: a escola e seus correlatos, como por exemplo, o encontro entre os pares ou as relações e as trocas entre professores de diferentes gerações.

O conceito de geração e relação entre gerações na teoria social

Ao discorrer sobre as relações entre gerações e processos educativos, Forquin (2003) observou que a noção de geração (e de relação entre gerações) é polissêmica e pode ser compreendida pelo menos em três sentidos: o genealógico-familiar, o de classe de idades/período da vida e o histórico ou sociológico (FORQUIN, 2003, p. 2-3). Na acepção “genealógica”, a noção faz referência à “filiação” ou ao “grau de filiação (primeira, segunda, terceira gera-

ção...) a partir de um indivíduo tomado como origem” (FORQUIN, 2003, p. 3). Quando a noção é tomada como “classe de idades ou período da vida”, ela designa indivíduos que são coetâneos, e pode-se falar correntemente de gerações jovem, adulta, velha ou antiga. (FORQUIN, 2003, p. 3). Já na perspectiva “histórica e sociológica”, a noção designa mais do que indivíduos com idades semelhantes, pois uma geração em sentido sociológico visa explicitar como os indivíduos com idades próximas, formados e informados política e culturalmente num mesmo tempo histórico, vivenciam, numa experiência semelhante, “os elementos de uma consciência de se ter vínculos em comum”, isto é, o “sentimento de geração” ou de “consciência de geração” (FORQUIN, 2003, p. 3).

Na teoria social do Século XX, três obras se destacaram no esforço de definição do fenômeno social das gerações e das relações entre as gerações: na área da filosofia, tem-se a produção de José Ortega y Gasset (1966)¹; na sociologia, encontra-se os esforços teóricos clássicos de Karl Mannheim (1993)² e Shmuel Noah Eisenstadt (1976)³. Mesmo reconhecendo a riqueza teórica das contribuições que cada um desses autores ofereceu, em nosso estudo, adotamos as contribuições de Mannheim (1993) como guia para compreender as diferentes gerações de docentes do ensino fundamental e as trocas inter geracionais que formalizavam sobre suas interações e práticas docentes objetivadas em sala de aula ou em outros territórios da escola em que atuavam.

Gerações e trocas inter geracionais: contribuições de Karl Mannheim

Em *El problema de las generaciones*, Mannheim (1993) elaborou uma interpretação sobre o conceito de gerações, de relações entre

¹ *La idea de las geraciones* veio a público em 1923, no interior da obra *El tema de nuestro tempo*.

² A obra de Karl Mannheim precede a de Eisenstad. *O problema das gerações* foi originalmente redigido em alemão e tornado público em 1928. Em nossos estudos e atividades de pesquisa temos usado a versão publicada pela *Revista Española de Investigaciones Sociales – REIS*, n. 62, de 1993.

³ Tornado público em 1956, com o título *From Generation to generation*.

as gerações e buscou evidenciar a importância histórica e social das novas gerações à compreensão dos movimentos intelectuais e dos processos de mudança social. Ao tomar tal percurso, o autor estabeleceu uma inversão na perspectiva analítica no tratamento científico do conceito de geração, pois

[...] opôs-se às concepções de seus antecessores, recusou efetivamente a ideia de um ritmo ou de um progresso da história calibrado a partir da sucessão de gerações ou do curso da vida humana, e adotou uma abordagem decididamente sociológica, ao considerar as gerações como produto e vetor da dinâmica histórica (ATTIAS-DONFUT; LAPIERRE, 1994, p. 7, tradução livre).

Para Mannheim (1993), o fenômeno da geração ou da “conexão geracional” passa pelo reconhecimento de determinadas “estruturas fundamentais” que guardam relações com o fato do indivíduo “estar como o outro”, implicando uma “unidade geracional”. Todavia, adverte o autor que uma “unidade geracional” não desemboca necessariamente em um tipo de laço que possa gerar “grupos concretos”, pois no caso da “conexão geracional” não é possível verificar a ocorrência de determinados elementos que contribuem à estruturação de grupos sociais concretos (MANNHEIM, 1993, p. 206, tradução livre).

Mas, se “conexão geracional” ou “unidade de uma geração” não podem ser imediatamente identificadas com um grupo concreto, como compreendê-la numa perspectiva sociológica? Segundo o autor, uma possibilidade seria aquela que identifica a “conexão geracional” a uma categoria social que lhe é semelhante em alguns aspectos estruturais básicos, qual seja a “situação de classe”, entendida como a “afinidade de posição determinada a ter determinados indivíduos na estrutura econômica e de poder de sua respectiva sociedade” (MANNHEIM, 1993, p. 207, tradução livre). Como a situação de classe fundamenta-se na existência de uma estrutura econômica e de poder em transformação, por sua parte,

[...] a posição geracional [...] se fundamenta na existência do ritmo biológico da existência humana: nos fatos da vida e da morte e no fato da idade. Um indivíduo se encontra em uma posição parecida com a de outros indivíduos no movimento histórico do acontecer social devido ao fato de pertencer a uma geração, a um mesmo ‘ano de nascimento’ (MANNHEIM, 1993, p. 208, tradução livre).

A partir dessas referências, é possível compreender que os indivíduos que integram uma geração, ou têm uma “situação geracional” comum, vivem tal condição na medida em que nasceram em datas próximas – são “contemporâneos” e/ou “coetâneos”, e compartilham de uma situação similar na dimensão histórica do processo social (MANNHEIM, 1993, p. 208, tradução livre).

É real que o fenômeno sociológico das gerações tem por fundamento o ritmo biológico da vida e da morte, mas não se deve afirmar com celeridade que se um fenômeno está baseado em outro ele possa imediatamente ser dele deduzido ou nele estar implicado (MANNHEIM, 1993, 209, tradução livre). Portanto, afirmar que os indivíduos que têm a mesma data de nascimento, que têm uma “conexão geracional” ou partilham uma “posição geracional” comum, implica considerar as interações sociais que os sujeitos humanos estabelecem no interior de uma estrutura social concreta, estrutura que vive um ritmo particular de continuidade histórica. Sem tais considerações, teríamos apenas o “ritmo biológico da vida”, determinado pelo nascer, envelhecer e morrer (MANNHEIM, 1993, p. 209, tradução livre).

Deste modo, a compreensão sociológica do fenômeno das gerações ou da “conexão geracional” começa quando verificamos que os fatores biológicos têm significância sociológica e na medida em que a geração revela ser um tipo peculiar de “posição social” (MANNHEIM, 1993, p. 209, tradução livre). Entretanto, a “conexão geracional” contém apenas potencialidades, isto é, ela pode tornar-se uma realidade histórica e sociológica objetiva que propicia

a emergência de agregados ou coletivos concretos, ou ainda, pode ser suprimida ou materializar-se em outras forças sociais. Assim, para falarmos de uma geração e que os indivíduos ocupam uma mesma “posição geracional”, é preciso considerar que eles tenham nascido “na mesma comunidade de vida histórica” e partilhem de um “destino comum” (MANNHEIM, 1993, p. 221, tradução livre). Como nos explicou Nakano (2004):

[...] situar as gerações numa realidade concreta implica apoiar-se em diversas categorias que permitam localizá-las num calendário de uma sociedade determinada, a exemplo do contrato social da sociedade salarial dos países desenvolvidos, ou da capacidade de atores coletivos, marcados pela questão geracional, tornarem-se visíveis por polemizarem questões para toda a sociedade (MANNHEIM, 1993, p. 175).

Em síntese, a geração é o lugar em que dois tempos diferentes são sincronizados – o do curso da vida e o da experiência histórica. O tempo biográfico e o tempo histórico fundem-se e transformam-se criando desse modo uma geração social (FEIXA; LECCARDI, 2011, p. 191).

Na relação entre diferentes gerações, há tensões e conflitos no processo de transmissão e recepção dos bens culturais e para elucidar tais situações Mannheim (2011) estabeleceu analogias com a situação escolar e as relações de ensino e aprendizagem, envolvendo as gerações mais velhas e os mais novos, pois no âmbito dessas relações a conquista de “uma educação e um ensino adequados” nem sempre se torna um trabalho exitoso, pois, a “transmissão completa dos eixos da experiência que são necessários a um saber ativo” esbarraria no fato de que “os problemas existenciais” dos mais novos “se voltam a adversários distintos” dos adultos (MANNHEIM, 1993, p. 219, tradução livre). As dificuldades que emergem no contexto das transmissões sociais e culturais nada têm a ver com a “relação de um representante de um conhecimento geral so-

bre o outro, mas de relações entre um possível eixo de orientação vital das gerações adultas e o eixo de orientações das novas gerações” (MANNHEIM, 1993, p. 220). Para o autor, tais tensões seriam quase insuperáveis se não ocorresse uma “tendência retroativa”, isto é, uma troca entre as gerações, pois não só os adultos educam os mais novos, os integrantes das novas gerações também educam os adultos, posto que **“as gerações estão em constante interação”** (MANNHEIM, 1993, p. 220, tradução livre, grifos nossos).

Objetivos do artigo e a pesquisa que o sustenta

Ao considerarmos as múltiplas “fontes sociais” que colaboram com a formação dos professores da educação básica e entre elas as trocas que os professores estabelecem no mundo escolar, a partir de saberes e conhecimentos que decorrem de suas diferentes fontes institucionais de formação, de suas diferentes posições etárias e geracionais na dinâmica sócio histórica e de suas próprias práticas docentes, este texto tem por objetivo demonstrar como um conjunto de professoras que “coabitam o mesmo teto”, partilham saberes, conhecimentos e experiências em relação ao trabalho docente e as atividades escolares, que podem ser comuns, mas que também são marcadas por olhares diferentes, pois matizadas por especificidades inerentes às idades do curso da vida, ou seja, as gerações (NAKANO, 2004, p.28). Em outras palavras, pretendemos discorrer sobre os saberes e conhecimentos que circulam entre docentes de diferentes gerações no cotidiano escolar e demonstrar as potencialidades e limites contidos nas trocas inter geracionais relativamente ao processo de socialização e formação em serviço dos integrantes da geração adulta e da nova geração de docentes, nos embates que têm com as questões e dilemas que transversalizam o trabalho em sala de aula e o contexto mais amplo da unidade escolar a que estão vinculados.

Procedimentos Metodológicos adotados na pesquisa

O texto ancora-se em resultados de pesquisa qualitativa desenvolvida entre 2013-2015, que valeu-se dos seguintes procedimentos metodológicos: 1) levantamento e seleção de referências bibliográficas – “verticais” e “horizontais” que pudessem nos fundamentar nas diferentes fases da pesquisa; 2) a escolha da escola campo de estudo; 3) a montagem de agregados de docentes com integrantes pertencentes a duas distintas gerações etárias e sócio histórica de professores; 4) observação das atividades desenvolvidas pelos docentes em diferentes territórios e tempos da unidade escolar; 5) aplicação de formulário com questões abertas e fechadas, a fim de produzir uma caracterização sócio demográfica, da formação escolar, da vida profissional e geracional dos sujeitos que contribuíram com o estudo; 6) realização de entrevistas com integrantes das duas gerações de docentes.

As atividades de campo foram desenvolvidas no interior de escola pública vinculada à uma rede municipal de educação de localidade urbana, de médio porte, situada no interior do paulista, que atende exclusivamente à demanda social para os anos iniciais do ensino fundamental. Na unidade de ensino escolhida, foi possível dialogar com dois grupos geracionais de docentes: um deles aglutinando cinco (5) professoras com idades acima de 40 anos, com formação inicial para a docência realizada sob a vigência das LDBs n. 4.024/61 ou n. 5.692/71, e uma bagagem de no mínimo quinze anos de experiência no magistério do ensino fundamental – a **geração adulta**; o outro agregado, contou com quatro (4) professoras, com idades entre 20 e 29⁴ anos, com formação acadêmica inicial à docência realizada na vigência da LDB n. 9394/96, com experiência profissional no magistério de no máximo cinco anos, a **jovem geração de docentes**⁵.

⁴ Lei Federal n. 12.852/2013 – Estatuto da juventude.

⁵ Dados esses critérios, os diálogos ocorreram com as seguintes representantes da geração adulta: professoras Jurema (42 anos), Benedita (43 anos), Valquíria (46 anos), Joana (57 anos) e Cacilda (60 anos); no grupo das jovens docentes, as relações dialógicas se deram com as professoras

À caracterização individual e geracional das docentes tomamos como referências os registros dos cadernos de campo relativos as observações, os dados colhidos pelo formulário aplicado às docentes, tais como os sócio demográficos, os de escolaridade, sobre a família de origem das docentes, sobre a inserção no mundo do trabalho e a vida profissional atual de cada uma delas, e, também, o conteúdo de suas narrativas coletadas por meio das entrevistas. Nesta atividade também nos valem da noção de geração tanto no sentido de “classes de idade/período da vida” como na acepção “histórica e sociológica” (MANNHEIM, 1993; FORQUIN, 2003).

As marcas geracionais das docentes que contribuíram com o estudo: escolarização básica e formação inicial para o magistério

As docentes da geração adulta nasceram entre 1953 e 1971, no interior nordeste do estado de São Paulo, e quando entrevistadas tinham entre 42 e 60 anos idade e contavam com mais de vinte (20) anos de experiência profissional no magistério público do ensino fundamental. Uma das marcas da posição geracional dessas docentes radicava no fato de que quatro delas realizaram a escolarização básica sob a vigência da n. 5.692/1971, e a professora com maior idade (60 anos) fez a escolarização básica sob o regime de duas LDBs a n. 4.024/1961 e a n. 5.692/1971.

Os relatos das docentes sobre as experiências e interações que vivenciaram nos anos iniciais da educação formal também contribuíram para melhor caracterizá-las como integrantes de uma mesma geração, pois suas narrativas trouxeram inúmeras referências sobre a seletividade da escola pública que frequentaram

Débora (24 anos), Geovana (28 anos), Jéssica (28 anos) e Eduarda (29 anos). Os dois agrupamentos foram organizados apenas com docentes do sexo feminino porque durante os trabalhos de campo a escola selecionada não contava com docente do sexo masculino. Por questões éticas, atribuímos nomes fictícios às docentes.

Na minha época, era a cartilha ainda, aquele tempo da cartilha, da silabação, famílias silábicas. [...] Eu fiz o exame de admissão⁶. (Professora Cacilda, 60 anos)

[Os alunos], quando não aprendiam, eram retidos. [...] Aprendeu bem, passava. Não aprendeu, era retido. (Professora Valquíria, 46 anos)

Das narrativas elaboradas por essas professoras, sobre os tempos em que realizaram o “ensino primário” ou o “primeiro grau”, outros elementos permitiram que as apreendêssemos como integrantes de uma geração, entre eles a natureza das relações de poder e a ordem das interações que vivenciaram em sala de aula ou na escola em seu conjunto. As cinco entrevistadas registraram que, ainda que um ou outro de seus docentes dispensasse uma atenção especial às interações com os alunos, a memória reteve fortemente a hierarquia social e etária bem como a assimetria de poder que estruturavam e regravam as interações entre crianças-estudantes e os adultos – professores, pais e mães; neste caso, as lembranças recorrentemente forem declinadas pelos sentimentos de medo, de humilhação, de constrangimentos e de desrespeito ou, ainda, por recordações de práticas de castigos físicos que lhes foram impostos por alguns de seus docentes da escola primária.

Havia os castigos, como escrever várias vezes a palavra que tinha errado ou fazer cem vezes a tabuada. [...] Era só o professor mandar o aluno para o diretor que ele já tomava uma atitude, e os pais acataavam aquilo que fora decidido e feito na escola”. (Professora Valquíria, 46 anos)

Ah, os pais davam todo apoio para o professor fazer o que ele quisesse. Eles apoiavam muito isso daí; o professor tinha direito a qualquer coisa. (Professora Cacilda, 60 anos)

A gente sabia que eles [professores] ocupavam uma posição acima de nós, que éramos alunos. As crianças eram ensinadas a ter respon-

⁶ O exame de admissão ao ginásio foi instituído em nível nacional no ano de 1931, e perdurou oficialmente até a promulgação da Lei n. 5692/71, quando foi instaurado o ensino obrigatório de 1º grau, com duração de oito anos, integrando os cursos primário e ginásio em um único ciclo de estudos (ABREU; MINHOTO, 2012, p. 108).

sabilidade. Hoje, as crianças não têm essa relação de superioridade; para eles, é tudo como se a gente fosse igual. (Professora Valquíria, 46 anos)

No que concerne ao processo socializador e as interações vivenciados no interior do “mundo escolar”, as narrativas dessas professoras nos levam a estabelecer um paralelo com uma perspectiva socializadora denominada por Margaret Mead (1971, p. 27) de cultura “pós-figurativa”, na qual os adultos figuram como modelo de autoridade e responsabilidade a ser respeitado e seguido por crianças, adolescentes e jovens, sendo que tal situação se revela como uma marca geracional, pois expressa um tipo específico de interações que os mais novos estabeleciam com o mundo adulto e suas instituições.

Eu terminei o ensino médio em 1979, por aí. Então, era muito fechado, a gente ainda tava na Ditadura, então não era tudo que se podia falar... Então, tinha Organização Social e Política do Brasil, a parte de Geografia a gente estudava mais relevo, dados, não se falava em política, né? Igual tem a Geografia hoje, Geografia política. (Professora Joana, 57 anos)

Dos relatos dessas docentes, extraímos outro marcador de pertencimento geracional que diz respeito à formação inicial para atuação profissional no magistério: independentemente das fontes e experiências sociais que as levaram à escolha/decisão pela docência – influências de integrantes da família de origem, necessidade de reinserção ocupacional, professores da escola primária ou secundária que se configuraram como “modelos” de docência etc, todas elas cumpriram aquela formação quando posicionadas na soleira da juventude, na etapa do ensino secundário – Habilitação Específica ao Magistério (Lei n. 5692/1971). Dessa forma, podemos afirmar que a educação básica associada à formação inicial à docência dessas professoras foi de tipo todo público, e a inserção das mesmas no universo de trabalho ocorreu somente após a certificação e conquista da habilitação que obtiveram ao final do ensino de “segundo grau”.

Como decorrência dessa condição, temos aqui outro elemento característico deste grupo de docentes: todas elas buscaram a formação continuada em cursos de licenciatura em Pedagogia na idade adulta do curso da vida e após a conquista de significativo acúmulo de anos de atuação profissional, momento em que, muitas delas, frequentaram aquele Curso em instituições particulares de ensino superior.

A jovem geração de docentes: escolarização básica e formação inicial para o magistério

As professoras desta geração⁷ também nasceram no interior nordeste do estado de São Paulo, entre 1985 e 1990, e quando nos concederam entrevistas tinham entre vinte e quatro (24) e vinte e nove (29) anos de idade, nenhuma delas tinha mais que cinco anos de experiência profissional no magistério do ensino fundamental público. As datas de nascimento dessas docentes indicam que elas iniciaram a escolarização básica sob as determinações da LDB 5.692/1971 e a concluíram sob os princípios gerais e preceitos específicos da atual LDB – 9.394/1996, que evocam o período da redemocratização da sociedade e das instituições brasileiras, da passagem dos governos do regime militar para representantes políticos civis, e, do ponto de vista educacional, uma temporalidade marcada pela expansão quantitativa das oportunidades de acesso ao ensino fundamental no país, e pela assunção da responsabilidade pública pelo atendimento da demanda social por educação infantil por administrações locais de municípios situados em regiões urbanas, urbano-rurais e metropolitanas do Brasil.

As professoras dessa geração também frequentaram e concluíram a educação básica em estabelecimentos de ensino de tipo todo público, e, para três delas, o início da educação formal se deu

⁷ Jéssica, Eduarda, Débora e Geovana.

na etapa da educação infantil – na pré-escola, condição histórica diversa da vivida pelas docentes da geração adulta.

Uma jovem professora, Débora (24 anos), descreveu que se escolarizou em meio a interações sociais e etárias hierarquizadas e relações verticalizadas de poder entre professores e alunos, também narrou que não era incomum a ocorrência de castigos físicos e/ou atos de violência simbólica. Disse-nos, ainda, que em alguns casos os docentes extrapolavam o bom senso, causando vergonha às vítimas punidas. Lembrou Débora que uma colega, quando não conseguia fazer alguma atividade em sala de aula, era agredida com “croques na cabeça”.

Nas narrativas sobre as vivências escolares na etapa do primeiro grau/ensino fundamental dessas professoras encontramos referências a interações entre professores e estudantes marcadas por práticas rigidamente hierarquizadas, mediadas por agressões verbais ou de desrespeito de alguns de seus docentes, como o “bater a régua na mesa para pedir silêncio, o uso contínuo do “chapéu de burro” e os “puxões de orelha”, etc.

E outras jovens docentes chamaram-nos a atenção para outra marca geracional de suas experiências estudantis, ao rememorem que na década de 1990 novas sociabilidades e complexas questões sociais, urbanas e educacionais começaram a invadir a ambiência escolar da região em que moravam:

Os problemas [eram] outros, [...] você já via que tinha problemas com drogas na porta da escola; era pouco, não era igual hoje, mas já tinha. Falta de respeito com funcionário”. (Eduarda, 29 anos)

Quando faltava professor, [...] não tinha ninguém prá repor; aí a gente ia embora mais cedo, ficava de aula vaga... (Professora Geovana, 28 anos)

Por outro lado, também encontramos nos depoimentos das integrantes dessa geração outras referências que positivam o mundo escolar e marcaram suas experiências de adolescentes, a exemplo da conformação de agrupamentos de pares e de amizades que,

constituídos no espaço-tempo escolar, extrapolavam suas fronteiras e se expandiam para outros domínios sociais, ensejando interações sociais menos hierarquizadas e a configuração de processos socializadores de natureza mais “cofigurativos” e (MEAD, 1971, p. 27).

Eu gostava de estar ali na escola, de estar com os colegas de classe, aprendendo; a gente ficava junto no recreio. Inclusive, nessa época, [...] a gente começa a sair junto, começa a fazer festinha juntos.... (Professora Eduarda, 29 anos)

[...] eu me lembro muito dos amigos, das conversas que a gente tinha, a gente ficava direto de um período para o outro, então ficava sempre assim, um grupo, juntos, né? (Professora Jéssica, 28 anos)

Em relação às vivências escolares e de inserção no universo do trabalho das docentes da geração adulta, as narrativas dessas professoras também revelaram diferenças, pois para algumas delas o ingresso no ensino médio no período noturno e a inserção precoce no mundo do trabalho, em ocupações do setor terciário, marcaram e diversificaram seus quadros socializadores no período da adolescência: “Eu queria ter as minhas coisas; minha mãe não podia me dar, mas eu queria ter, e isso nunca me prejudicou na escola, nunca!”(Geovana, 28 anos).

Nesse conjunto de docentes, apenas uma delas fez a transição direta do ensino médio para o ensino superior⁸ – na licenciatura em Pedagogia, as demais, ao concluírem a escolarização básica, por necessidades familiares ou vontade intrínseca, migraram para o mundo do trabalho – formal e informal, exercendo ocupações laborais nos setores do comércio ou de serviços.

De modo diferente das professoras da geração adulta, as docentes da jovem geração, ao concluírem o ensino médio, já não dispunham de alternativas – públicas ou privadas – que lhes

⁸ Caso da Professora Débora (24 anos), que ao término do ensino médio foi aprovada no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e conseguiu bolsa de estudo do Programa Universidade para todos – PROUNI para os cursos de Biomedicina e Pedagogia. Sua opção por Pedagogia se deveu ao fato dessa licenciatura ser oferecida no período noturno, em universidade privada próxima ao município em que residia.

garantissem a formação inicial e profissional ao magistério no nível da escolarização básica – etapa do ensino médio. Sob o ângulo das oportunidades de ingresso na esfera do trabalho na área do magistério – na educação infantil ou no ensino fundamental, a única opção formativa institucional que contavam era a o ingresso no ensino superior, tal como disposto pela atual LDB n. 9.394/1996⁹. Além desta indução legal, no período em que estavam aptas a realizar um curso de formação profissional, já não existiam mais cursos de Habilitação ao Magistério de nível médio ou o curso Normal na região do Estado de São Paulo em que moravam. Assim, a única via de formação inicial para a docência era o ingresso em um curso de Licenciatura em Pedagogia ou o Normal Superior. Todas decidiram pela primeira opção, e do modo semelhante a grande parte das professoras da geração adulta, todas elas realizaram o curso superior em Pedagogia em instituições particulares.

Se entre as professoras da geração adulta os percursos socializadores vivenciados foram a escolarização básica-habilitação específica ao magistério, inserção na esfera profissional da docência e ingresso em cursos de licenciatura em Pedagogia, para as jovens docentes os trajetos foram significativamente diferenciados, pois ao fim da escolarização básica, elas se inseriram no mundo do trabalho – em ocupações com a de babá, auxiliares em frigoríficos, monitoria de atividades de informática etc, e posteriormente buscaram a formação inicial ao magistério em instituições privadas de ensino superior.

Em síntese, as duas gerações de professores que contribuíram com nosso estudo possuem experiências sociopolíticas singulares que permitem pensá-las como efetivas representantes de duas distintas gerações de professores. Ainda que possuam vivên-

⁹ Em seu artigo 62, a atual LDB determina que: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (BRASIL, 1996; 2013).

cias similares, elas realizaram a educação básica e a formação inicial ao magistério em temporalidades distintas de nossa sociedade e em estados distintos de nosso sistema educacional, assim, carregam na história e na memória diferenças culturais, sociais e educacionais não desprezíveis; diferenças que se expressavam em seus modos de pensar, agir e vivenciar o fazer escolar, no interior de um mesmo estabelecimento público de ensino fundamental.

Na sequência, discorreremos sobre o encontro das duas gerações na ambiência escolar que compartilham, espaço em que tecem o cotidiano e assumem a responsabilidade profissional de socializar e transmitir parte da herança cultural acumulada a uma novíssima geração de crianças. No mundo escolar em que coabitam elas efetuam permutas, trocas inter geracionais – saberes e conhecimentos, que se configuram como “uma” das fontes sociais aos seus processos de formação continuada em serviço.

As possibilidades da formação continuada dos docentes no contexto das trocas inter geracionais

Durante o trabalho de campo, identificamos que as professoras realizavam tanto trocas inter geracionais como também intra geracionais. A partir dessa constatação, passamos a investigar o conteúdo das trocas que formalizavam e a(s) função(ões) que elas desempenhavam no trabalho que desenvolviam em sala de aula e no conjunto da escola.

Nas relações entre as gerações, estava em curso um processo de transição em que as professoras adultas encontravam-se em uma fase adiantada de encerramento de suas atividades laborais; as jovens professoras, por seu turno, estavam em início de carreira, buscando conquistar um lugar e uma identidade dentro do seu ofício. Nas interações que formalizavam eram visíveis as trocas de saberes, de valores e concepções de mundo, no sentido de que não apenas as mais velhas educam as mais jovens, mas essas também

contribuíam com a formação daqueles que possuíam maior experiência e estavam próximas da aposentadoria.

Nesse sentido, identificamos que as trocas inter geracionais implicavam as ideias de reconstrução, reapropriação e reinterpretção dos conteúdos, saberes, valores, experiências, tanto por quem transmitia quanto para quem os recebia. Pudemos, assim, apreender a complexidade das trocas inter geracionais por elas tecidas, pois elas não se reduziam a mera comunicação ou troca de informações, elas eram marcadas tanto por um caráter socializador como educativo (FORQUIN, 2003).

As trocas inter geracionais que ocorriam entre as professoras adultas e as jovens também envolviam a permuta de saberes de natureza pedagógica que, na avaliação de todas, lhes davam suportes e adensavam seus processos de formação continuada em serviço. As professoras adultas se viam como partícipes dessa formação em uma posição diferente daquela de quando iniciaram suas carreiras, pois agora assumiam o papel de tutoras ou de guias das mais novas, pois

[...] eles [os professores iniciantes] sempre vêm em busca, principalmente no comportamento, na postura de sala de aula. Ele busca, o professor iniciante busca no professor mais experiente e vem com esse olhar, então nós acabamos sendo um espelho para eles. (Professora Joana, 57 anos)

Por outro lado, as docentes da geração adulta não se consideravam detentoras exclusivas dos saberes, mais sábias ou melhores do que as professoras recém-inseridas no ofício do magistério, apenas viam que, com suas vivências e experiências de longa duração, contribuíam com a formação continuada em serviço das jovens professoras, ajudando na construção do seu “saber-fazer” (TARDIF; RAYMOND, 2000) e nas práticas cotidianas que envolvem o fazer escolar”. Por outro lado, quando se colocavam no papel de aprendizes, extraíam das jovens professoras conhecimentos acadêmicos ou tecnológicos que lhes permitiam refletir, ressignificar ou alterar suas ações didático-pedagógicas:

[...] por eles terem saído recentemente da faculdade [...] eles trazem novas metodologias né, que talvez nem fossem conhecidas quando a gente fez a Pedagogia, então principalmente agora com a tecnologia, então a parte voltada para tecnologia o professor antigo aprende mais com o professor novo. (Professora Joana, 57 anos)

Como enfatizado por Tardif e Raymond (2000), as fontes de saberes dos professores são plurais e compostas, decorrentes de experiências sociais diversas, vivenciadas em diferentes percursos socializadores, sejam eles anteriores ao meio acadêmico ou derivado da lida diária do fazer escolar, contexto esse em que o par, o outro, é uma das principais fontes de conhecimentos e saberes.

A partir da imersão no meio em que as duas gerações de docentes atuavam, pudemos observar trocas inter geracionais que organizamos em seis (06) diferentes conjuntos de trocas: i) as que tinham relações com processos didático-pedagógicos objetivados em sala de aula; ii) as referente as práticas de “(in)disciplina do aluno” em sala de aula; iii) as concernentes as atividades de rotina e apoio ao trabalho docente; iv) as que tinham por referência o acesso e uso das novas tecnologias da informação e comunicação – TICs; v) as que tinham relações diretas com o trabalho coletivo no âmbito da escola e vi) as que envolviam inquietações e reflexões sobre a valorização do professor e à carreira do magistério. Tendo em vista os limites deste artigo, nos deteremos na apresentação e na análise das trocas enfeixadas nos itens “i”, “iv” e “vi”, sobretudo por que as trocas vinculadas àqueles temas fazem referências diretas aos desafios contemporâneos que transversalizam as atividades cotidianas dos professores que atuam no ensino fundamental de escolas públicas.

Trocas relativas aos processos didático-pedagógicos que ocorrem em sala de aula

Nesta categoria agrupamos situações vividas pelas docentes das duas gerações relacionadas à didática, às metodologias de en-

sino, ao ensino e à aprendizagem. Aqui ressaltamos que as professoras da geração adulta também se colocavam no lugar de “aprendizes”, pois reconheciam e legitimavam algumas das contribuições que as jovens docentes lhes ofereciam:

[...]. Os conteúdos de História, Geografia, Ciências [para o segundo ano] nós estamos achando muito difícil, e eu não conseguia montar a prova de História. [São] termos superchatos; eu acho muito difícil, se vê, quando você tá explicando, você vê que a criança não tá entendendo o que você tá falando. [...]. Aí eu comentei com ela [uma professora jovem] que eu não tava conseguindo. [...]. Ela pesquisou, [...] ela me trouxe uma figura bem infantil, bem tranquila, bem fácil de você tá olhando, e de lá ela retirou as perguntas. [...] A criança tinha que só olhar e marcar a resposta. Eu com vinte e cinco anos não percebi isso! Ela, de repente, chegou esse ano [...]. (Professora Benedita, 43 anos)

Ó, já trabalhei com professora que começou novinha [com a Débora, 24 anos], [...] ela trabalhava em outra escola e ela trazia as coisas, aí eu falava:

– ‘Ai, me empresta’!

Aí, eu aplicava na minha classe, principalmente [nas atividades] de Matemática e deu certo. [...]. Assim, atividades que eram diferentes das que eu estava trabalhando. (Professora Valquíria, 46 anos).

Do contexto das interações e trocas que estabeleciam, as professoras da geração jovem enfatizaram o quanto as professoras adultas as ajudaram no início de sua carreira, contribuindo com o compartilhamento de saberes que impactavam o trabalho escolar em sala de aula, sobretudo na complexa atividade de alfabetização dos mais novos, no desenvolvimento do pensamento aritmético e aprendizagem dos números e primeiras contas: “[Elas] me deram opções para eu poder trabalhar, porque primeiro foi numa sala de alfabetização e eu não tinha ideia de como é que eu ia fazer pra alfabetizar e elas me ajudaram muito.” (Professora Débora, 24 anos).

Ao direcionarmos o olhar para as trocas intergeracionais, nosso intuito não foi o de situá-las como permutas de receitas prontas

entre as docentes das duas gerações. Ao contrário, procuramos apreender as permanências de outras épocas que estão presentes no cotidiano escolar pesquisado, seja porque ainda são de alguma forma pertinente do ponto de vista socializador e educativo, seja por falta de opções por parte dos professores, mas, também, para enfatizarmos que as trocas inter geracionais podem ser concebidas e concretizadas a partir de um referencial teórico embasado e consistente, que enfeixam diferentes tipos de saberes e conhecimentos, com potencial para produzirem rupturas e mudanças que podem ser gestadas pelas professoras de ambas as gerações, tendo em vista um trabalho escolar e pedagógico significativo e de qualidade no contexto das relações de ensino-aprendizagem.

Trocas referentes ao acesso e uso das novas tecnologias da informação e comunicação - NTICs

Com a chegada das novas tecnologias da informação e comunicação, como por exemplo a lousa digital, aquilo que era escrito, desenhado ou apresentado no tradicional “quadro negro”, pode ser usado e aplicado de diferentes formas e perspectivas interacionais e didático-pedagógicas. Se as professoras jovens puderam aprender com as adultas as técnicas para a melhor utilização da antiga lousa – ainda presente na grande maioria das escolas brasileiras, agora as docentes adultas recorriam às mais novas para apreenderem a usá-la e tirarem maior proveito das mediações ou aparatos tecnológicos que chegam na escola em geral e na sala de aula em particular. Nas palavras de uma das professoras da geração adulta, e a que tinha maior idade:

O exemplo é trabalhar nesse sentido da [...]. Tecnologia. Eu, por exemplo, em certos momentos, tenho muita dificuldade com o computador, essas coisas e eles [os jovens professores] já não. Eu acho que isso daí, a prática deles já ensina muito a gente também, ajuda bastante. (Professora Cacilda, 60 anos)

Algumas docentes da geração adulta, ao se colocarem no papel de aprendizes das jovens professoras, para o acesso e uso mais consequente das NTICS em sala de aula, as percebiam como “nativas digitais”:

Então, o professor mais novo é a tecnologia. Eles têm muito mais agilidade com a tecnologia do que nós, parece assim que eles já existem... Já nasceram nesse mundo, então eles têm mais prática em buscar na tecnologia. [...] Aqui na escola é bem harmonioso nessa parte de trocas de informações, de ideias, de como deu, sabe? (Professora Valquíria, 46 anos)

Trocas envolvendo a valorização do professor e à carreira do magistério

Nesta temática, consideramos as trocas inter geracionais que se relacionavam diretamente à problemática da carreira do magistério, com seus dilemas, debates e discussões acerca do que é ser professor na atualidade, mais especificamente no interior de uma rede pública municipal de ensino e da instituição escolar em que estavam ocupacionalmente vinculadas. No depoimento de uma das jovens docentes, pudemos apreender o teor dos dilemas que elas enfrentam no exercício da docência no que concerne ao regime das interações sociais, as relações de poder e sobre o *status* do professor na atualidade:

A gente discute muito, [...] a posição do professor hoje na atualidade, como o professor tá lidando dentro da sala de aula, o valor que o professor tá tendo na sociedade, embora o professor às vezes não é valorizado, mas a gente conversa muito sobre isso, na questão do valor que o professor tem hoje na sala de aula e na sociedade na atualidade, porque os valores estão sendo muito assim invertido, né? E hoje a gente tá discutindo muito isso, até que ponto o professor vale na vida de um ser humano, em relação à sociedade, civilização, cidadania. A gente discute muito isso daí. (Professora Geovana, 28 anos)

A perda do *status* social da categoria profissional docente, as mutações na ordem das interações sociais e das relações de ensino-

-aprendizagem, nas quais a distinção, o privilégio concernente ao título de professor e a hierarquia entre as idades vão se esfumando, bem como as demandas por relações de poder menos verticais vão se tornando evidentes, foram descritos como desafios comuns a todas as docentes, e claramente declinados por uma jovem professora:

Ah, o ser professor a gente conversa muito. Infelizmente hoje não tá sendo valorizado e a gente deveria ser um pouco mais respeitado, ser valorizada, porque é uma profissão desgastante, a gente se desgasta demais. (Professora Eduarda, 29 anos)

Hoje, as crianças não têm essa relação de superioridade! Pró eles, é tudo como se a gente fosse igual! (Professora Valquíria, 46 anos)

Em meio às constatações sobre a “perda de valor do professor” – falta de respeito, de reconhecimento, o cansaço e os desafios que enfrentam, as jovens docentes, apesar de participarem de tais discussões e partilharem sentimentos comuns às professoras adultas, demonstraram compreender as trocas inter geracionais como uma nova possibilidade de compreender a profissão, conferindo às professoras adultas e a elas mesmas *status* de formadoras umas das outras.

Bom, eu acho que eu a gente que chega mais nova acaba dando um pouco de energia pros que estão há mais tempo, porque você vai cansando, como toda profissão você vai tendo o seu tempo de carreira, você acaba ficando mais cansado, mais estressado. [...] Então, a gente também, apesar da nossa inexperiência, a gente traz coisas novas que a gente pode ensinar. (Professora Débora, 24 anos)

Os fragmentos das narrativas das professoras de diferentes gerações ilustram como elas vivenciam a rotina escolar, como interagem, dialogam, trocam informações e pontos de vistas, agregam novas experiências, selecionam e refutam ideias conflitantes ou a elas aderem parcialmente e como tentam lidar com os desafios comuns. No contexto das trocas inter geracionais, buscam se reconhecer no ofício profissional que escolheram e se esforçam

por agir na realidade que estão imersas, construindo uma via de formação continuada e em serviço com intencionalidades menos alheia ou exógena a realidade em que estão imersas. No dia a dia, podemos perceber que entre elas há a busca de apoios e suportes para enfrentarem as adversidades educativas e interacionais que as afligem, em meio a trocas que realizam, por vezes tensas, muitas vezes solidárias e recíprocas, elas adensam seus processos de identificação social e vão produzindo a profissionalidade docente.

Considerações finais

Ao voltarmos a atenção à formação continuada dos professores da educação básica, que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, podemos constatar que as possibilidades formativas que eles encontram são variadas, envolvendo círculos, instituições e atores diversos. Diversas como as opções de formação continuada, são os objetivos dos cursos ou práticas formativas que formam os professores da escola de ensino fundamental. São também variados os objetivos que levam os professores a buscar e frequentar espaços e tempos de formação denominados de formação contínua, formação permanente, capacitação, “reciclagem”, entre outros.

Os professores se engajam nessas experiências formativas e socializadoras a partir de múltiplas intencionalidades: de aprimorar as práticas desenvolvidas em sala de aula, ampliar a qualificação, conquistar aumento salarial via evolução na carreira, melhorar seu posicionamento na carreira docente, desenvolver novos aprendizados, acessar novos saberes e/ou buscar novos aportes científicos e teóricos que possam dar suportes a sua prática docente cotidiana, enfim, a partir delas, os professores buscam respostas às suas inquietações, demandas e problemas vividos na ambiência escolar em que exercem seu ofício (FUSARI, 1988, 1997).

Os resultados a que chegamos no estudo indicaram que as trocas inter geracionais que ocorrem entre docentes podem ser ad-

mitidas como uma fecunda possibilidade de formação continuada e em serviço no âmbito da escola em que conjuntamente atuam; as docentes que conosco dialogaram deram provas variadas de que as trocas que efetuam no interior de um mesmo estabelecimento de ensino fundamental contribuem para que fortaleçam e enriqueçam o trabalho pedagógico e didático em sala de aula, além de servirem à formação profissional e individual.

Pelo que pudemos apreender, as docentes da geração jovem eram as que mais se beneficiam com as trocas inter geracionais, aprendendo novas práticas, ressignificando seus conhecimentos teóricos e mobilizando saberes de várias dimensões para atuação em sala de aula. Porém, elas também não deixavam de oferecer contribuições aos planos socializadores e de formação continuada das docentes da geração adulta. O que nos saltou aos olhos, em meio as trocas que elas formalizavam, foi a não ocorrência de unidirecionalidade, não constatamos a prevalência de uma intencionalidade e vontade unicentradas ou unívocas; as relações de poder que entre elas se estabeleciam eram menos verticais e hierarquizadas e mais marcadas pela horizontalidade.

As trocas ocorriam em função de demandas, problemas e necessidades relativas ao cotidiano do trabalho em sala de aula, das múltiplas interações e relações sociais que estabelecem no dia a dia da escola; elas derivam das interações que as docentes estabeleciam com as famílias dos seus educandos, da complexidade administrativa e burocrática que invadia o ambiente escolar, das interações que travavam com o órgão público municipal responsável pela unidade escolar em que atuavam. Elas se fundamentavam, também, em percepções partilhadas por todas, com certa consternação, de que o modelo familiar hegemônico passa por mutações que afetam seus alunos e as condutas dos mesmos na sala de aula e na escola em geral. Para as professoras, a fase da infância e as crianças do presente são diversas das do passado, e que no presente as relações entre as gerações envolvem demandas por

interações sociais de outra ordem, isto é, menos hierarquizadas, com relações de poder menos verticais e processos socializadores marcadamente “co-figurativos” (MEAD, 1971).

As permutas tinham como referências, ainda, a compreensão que as docentes tinham de que a escola, o professor e a educação escolar não ocupam mais uma centralidade incontestada nos processos socializadores e na vida das crianças que também são seus alunos, razões que as levaram a afirmar, recorrentemente, que viviam uma crise de valorização e reconhecimento da figura e da autoridade do professor, do adulto, quase que postulando que no âmbito das relações entre gerações, vive-se uma cultura de natureza mais “pré-figurativa”, na medida em que “à rapidez atordoante das transformações que intervêm na nossa vida cotidiana” acaba por colocar em novo registro ou desestabilizar as interações e relações entre os adultos e os mais novos (MEAD, 1971, p, 107).

Na medida em que o órgão municipal da educação responsável pelo estabelecimento de ensino em que atuavam não demonstrava vontade política para buscar respostas, em conjunto com os gestores e os professores da instituição, às demandas, questões ou necessidades de conhecimento e saber que as docentes vivenciavam no interior da escola, as professoras se nutriam, bem ou mal, de cursos “pré-formatados” que lhes eram oferecidos ou impostos, geralmente descolados da realidade escolar em que atuavam, ou ainda frequentavam cursos de curta ou longa duração que escolhiam, menos porque eles poderiam oferecer respostas concretas as questões acima arroladas e mais por que sentiam necessidade de saber e conhecimento.

O que para nós se tornou evidente é que as docentes das duas gerações se ancoravam fortemente nas trocas intergeracionais que conformavam de modo alheio às ações da equipe gestora da escola em que atuavam, que não se esforçava para a construção de um coletivo para si, de modo a tomar a escola e suas vicissitudes como referenciais objetivos à formação dos professores, uma formação continuada em serviço.

Em nossos achados, constatamos que as professoras entrevistadas, adultas e jovens, interagem, produzem laços sociais e educativos que se desdobram em arranjos socializadores, em interações e troca solidárias e práticas educativas recíprocas (MANNHEIM, 1993). A partir dos laços e experiências que tecem, elas produzem e reproduzem respostas às demandas e aos problemas que consideram ser os mais angustiantes na atividade docente, nas relações com seus alunos, nas relações de ensino-aprendizagem no interior da sala de aula em particular e na escola em seu conjunto.

Contudo, foi possível também apreender que as trocas que as professoras de diferentes gerações efetuavam, ainda que ricas, mútuas e solidárias, não demonstravam ser suficientemente potentes para construir uma escola pública de ensino fundamental que fosse capaz de compreender e trabalhar com e sobre as mutações que os novos tempos anunciam e que se expressam na perda de centralidade da escola para as novas gerações de crianças-estudantes, filhos e filhas de tempo histórico-social com transformações culturais e tecnológicas que alteram a ordem das interações e condutas sociais dos mais novos e dos adultos e, sobretudo, as relações entre as diferentes gerações no interior da escola em que atuavam.

A compreensão dessa nova realidade e as respostas que as diferentes gerações de professores e professoras das séries iniciais do ensino fundamental produzem no interior de estabelecimentos públicos de ensino são os desafios postos a outros e novos estudos acadêmicos, que tenham por foco o entrecruzamento das temáticas da formação continuada e em serviço de professores e as questões educativas e socioculturais contemporâneas que transversalizam o cotidiano escolar.

Referências

ATTIAS-DONFUT, C.; LAPIERRE, N. La dynamique de les générations. *Communications*, n. 59, p. 5-13, 1994.

AZANHA, J. M. P. **Proposta pedagógica e autonomia da escola, 1998**. Disponível em: http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acer-vo_jmpa/PDF_SWF/78.pdf. Acesso em: mar. 2014.

_____. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 369-378, maio/ago. 2004.

_____. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: SENAC, 2006.

BOURDIEU, P. La 'jeunesse' n'est qu'un mot. In: BOURDIEU, P. **Questions de sociologie**. Paris, FR: Les Éditions de Minuit, 2002. p. 143-154.

BRASIL. Lei Federal n. 4024/61, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em: 30 out. 2014.

_____. Lei Federal n. 5692/71, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**.

Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm>. Acesso em: 30 out.2014.

_____. Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 15 abr. de 2015.

_____. Lei Federal n. 12.852, de 5 de agosto de 2013. **Institui o Estatuto da Juventude**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 30 out. 2014.

CÂNDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. **Educação e Sociedade: leituras de Sociologia da Educação**. São Paulo: Nacional, 1964. p. 107-128.

EISENSTADT, S. N. **De geração a geração**. São Paulo: Perspectiva, 1976. (Coleção Estudos, 41).

FEIXA, C.; LECCARDI, C. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. **Revista Sociedade e Estado**, v. 25, n. 2, maio/ago. 2011.

FORQUIN, J. Relações entre gerações e processos educativos: transmissões e transformações. **Congresso Internacional Co-Educação de Gerações**. SESC São Paulo: outubro 2003.

FUSARI, J. C. **A educação do educador em serviço: o treinamento de professores em questão**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1988.

_____. **Formação contínua de educadores** – Um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP). Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 1997.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de Professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

LIMA, V. M. M. **A formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2007.

MANNHEIM, K. El problema de las generaciones. **Revista Española de investigaciones sociológicas**, n. 62, p. 193-244, 1993.

MEAD, M. **Le fossé des générations**, Paris, FR: Editions Denoël, 1971.

NAKANO, M. **Jovens no encontro de gerações: democracia e laços solidários no mundo do trabalho**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2004.

NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992.

_____. **Professores** – imagens do futuro presente. Lisboa, PT: Educa, 2009.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr. 2001.

ORTEGA Y GASSET, J. “La idea de las generaciones”, El tema de nuestro tiempo, Obras completas. **Revista de Occidente**, Madri, v. 3, p. 145-156, 1966. [The modern theme, Nova York: Harper & Row, 1961]

PIMENTA, S. G. **Funções Sócio-Históricas da Formação de Professores da 1ª a 4ª Série do 1º Grau**, 1992. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias03_p035-044_c.pdf>. Acesso em: 24 maio 2013.

_____. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012.

SCHWARTZMAN, S. Os desafios da educação no Brasil. In: ROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Eds.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 9-50.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/jun./jul./ago. 2000.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 73, dez. 2000.

Recebido em: 25.12.2015

Aceito em: 13.09.2016

Narrativas de alfabetizadoras bem sucedidas: a prática docente como objeto de análise e reflexão¹

ANTONIA EDNA BRITO

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2003), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (1997) e Especialista em Alfabetização e Planejamento Educacional (UFPI). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (1983). Professora da Universidade Federal do Piauí. Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização docente em Pedagogia (NUPPEd). Coordenadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/UFPI. E-mail: antonedna@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo apresenta resultados da pesquisa intitulada: Prática pedagógica de professoras alfabetizadoras: histórias singulares, tendo como objetivo geral analisar as trajetórias de vida profissional de professoras alfabetizadoras para rememorar, numa perspectiva crítico-reflexiva, a produção de seus saberes e fazeres, bem como suas concepções acerca da alfabetização e do ser alfabetizadora. As discussões empreendidas no estudo apoiam-se em autores, tais como: Brito (2007); Cagliari (2010); Soares (2000); Galvão (2005), Kleiman (1998), Bertaux (2010), entre outros. Esses autores indicam que a formação de professores para os anos iniciais de escolarização tem avultado, no atual contexto sócio educacional, como uma tarefa complexa e desafiante. Essa formação configura-se como um processo que requer reflexão crítica acerca das competências e dos saberes requeridos para uma competente atuação no âmbito da prática pedagógica. No que concerne aos aspectos metodológicos trata-se de investigação qualitativa, caracterizando-se como pesquisa narrativa. A pesquisa tem como contexto uma escola pública que atua nos anos iniciais do ensino fundamental, envolvendo como interlocutoras cinco professoras alfabetizadoras, que se encontram em efetivo exercício da profissão. No desenvolvimento da pesquisa constatamos que as professoras, no percurso da prática docente, produzem modos de ser alfabetizadoras e reelaboram suas concepções de alfabetização.

Palavras chave: Alfabetização. Pesquisa Narrativa. Prática Docente.

¹ Estudo resultante de pesquisa financiada pelo CNPQ.

Narratives of successful literacy teachers: the teaching practice as the object of analysis and reflection

ABSTRACT

This study presents the results of survey entitled: Literacy teachers' professional practices: singular stories whose general objective is to analyze the life and professional trajectories of literacy teachers in order to recall, in a critical and reflective perspective, the production of their knowledge and practices, as well as their conceptions of literacy and of being literacy teachers. The study arguments are supported by authors as Brito (2007); Cagliari (2010yt66), Soares (2000); Galvão (2005), Bertaux (2010), among others. These authors indicate that the teachers' education for the early years of schooling has increased in current socio-educational context as a complex and challenging task. This education is characterized as a process that requires critical reflection about the skills and knowledge required for competent performance in the context of teaching practice. Regarding the methodological aspects, this is a qualitative investigation, characterized as a narrative research. The context of the research is an Elementary public school where the study interlocutors, five literacy teachers, currently work. The results of the survey show that the teachers, in the teaching practice course, produce ways of being literacy teachers and reconstruct their conceptions of literacy.

Keywords: Literacy. Narrative research. Teaching practice.

À guisa de introdução

Ao longo dos anos as mudanças sociais, culturais e econômicas têm provocado o aumento de desafios e de exigências à profissão docente, notadamente ao professor alfabetizador. Essas exigências e desafios intensificaram-se, principalmente, em face da ampliação das demandas postas ao indivíduo numa sociedade letrada e em consequência da complexificação da atual sociedade, cada vez mais competitiva e contraditória. Neste estudo focalizamos a

prática docente alfabetizadora, notadamente no que concerne a concepção de alfabetização, encantos e desencantos de alfabetizadoras e aprendizagens docentes produzidas nas práticas docentes alfabetizadoras. No que concerne aos aspectos metodológicos trata-se de investigação qualitativa, caracterizando-se como pesquisa narrativa. A pesquisa tem como contexto uma escola pública que atua nos anos iniciais do ensino fundamental, envolvendo como interlocutoras cinco professoras alfabetizadoras, que se encontram em efetivo exercício da profissão.

Diante das circunstâncias da alfabetização na sociedade brasileira, destacamos a aderência social deste estudo, haja vista a importância de se compreender como se configura a prática docente alfabetizadora, no contexto da escola pública. Destacamos, ainda, que a investigação é relevante por possibilitar reflexões acerca das necessidades formativas e das práticas de professores que atuam nos anos iniciais de escolarização. Neste aspecto, realçamos que a formação de professores, necessita pautar-se em conhecimentos profissionais que sirvam de base ao competente exercício docente, articulando saberes gerais sobre educação e saberes específicos pertinentes à prática pedagógica alfabetizadora. Na formação do professor, portanto, é imprescindível que os profissionais da educação produzam saberes que os tornem cada vez mais competentes e autônomos no processo de ensino-aprendizagem.

Considerando o exposto, o estudo está organizado em duas seções, além de conter uma introdução e uma conclusão. A introdução apresenta os objetivos da pesquisa, demarcando a relevância de estudos acerca da prática docente alfabetizadora e da formação de professores. A primeira seção discute o processo de alfabetização, focalizando aspectos sobre metodologia e sobre a especificidade do ensino da leitura e da escrita. A segunda seção apresenta a análise de dados, contemplando aspectos referentes às concepções docentes sobre alfabetização, encantos e desencantos de alfabetizadoras na vivência da prática e as aprendizagens do-

centes construídas no percurso profissional. A conclusão registra que os professores alfabetizadores produzem o saber, o saber ser e o saber ensinar na vivência da professoralidade em suas diferentes dimensões.

Alfabetização, formação e prática docente: temáticas que se cruzam

A alfabetização tem o desafio de ensinar a ler e a escrever, propiciando às crianças o desenvolvimento de competências para utilização da leitura e da escrita como práticas sociais, o que, conforme Soares (1998) assinala a importância de a prática escolar de alfabetização criar condições para envolver as crianças em situações de letramento de modo que percebam as diferentes funções da leitura e a escrita, tanto como necessidade social, quanto como fonte de entretenimento e de lazer, entre outras funções.

A partir do pensamento de Soares (1998) apresentamos os seguintes questionamentos: em quais condições as crianças são alfabetizadas? Que tipos de alfabetização e de letramento são vivenciados pelas crianças? A autora em referência indica que o alfabetizador deve propiciar condições para que as crianças sejam alfabetizadas por meio da interação com a leitura e a escrita, considerando suas funções no âmbito da sociedade, ou seja, é preciso vivenciá-las transcendendo as meras funções escolares atribuídas à língua escrita. Os questionamentos que apresentamos referem-se, todavia, às condições sociais de exercício da profissão docente, neste caso específico como alfabetizador.

O alfabetizador, a exemplo dos demais professores, enfrenta uma árdua jornada de trabalho, lida com a complexidade do processo de alfabetização, com a falta de condições (materiais) e convive com a inquietante desvalorização profissional. Além disso, muitas vezes o alfabetizador não tem autonomia para tomar decisões sobre sua própria prática no que se refere, por exemplo, às questões teórico-metodológicas. Essa falta de autonomia docen-

te se materializa, dentro da escola, quando aos professores são impostos determinados pacotes de alfabetização para direcionamento de suas práticas. O que leva esses professores a aceitarem essa situação? Não temos respostas a essa pergunta, a partir deste estudo, mas vislumbramos que essa questão merece ser analisada.

A despeito dessa realidade, a análise da prática docente alfabetizadora mostra que o professor alfabetizador necessita de um conjunto de conhecimentos, proveniente de diferentes áreas, em face da natureza e das peculiaridades do ensino da leitura e da escrita. O professor alfabetizador é um profissional do ensino, razão por que deve ter conhecimentos requeridos em seu ofício profissional.

Esses conhecimentos referem-se ao saber e ao saber ensinar, envolvendo saberes de uma cultura geral e saberes específicos ao processo de alfabetização. Cagliari (2010, p. 67), em artigo intitulado: *alfabetização: o duelo dos métodos*, ao comentar sobre a competência do professor alfabetizador, afirma que uma ação alfabetizadora bem sucedida exige do professor conhecimentos técnicos e linguísticos, referentes à linguagem oral e escrita. Significa, ainda, pensar o alfabetizador como um profissional que deve ter conhecimentos acerca dos métodos e das teorias de alfabetização a fim de conduzir de modo autônomo, criativo e crítico a sua prática.

Destacamos, então, que por meio de uma sólida formação, considerando a especificidade do ensinar/aprender e, notadamente, do processo de aquisição da leitura e da escrita, o alfabetizador poderá decidir com autonomia a respeito dos caminhos a serem seguidos na alfabetização de crianças, esquivando-se das propostas pedagógicas que são impostas à escola e aos professores.

A partir das reflexões empreendidas neste texto, destacamos a complexidade do processo de alfabetização de crianças, compreendido como processo que exige do alfabetizador a articulação teoria/prática, o conhecimento sobre os métodos de alfabetizar e seus respectivos pressupostos. Ratificamos, de forma particular, a importância de investimentos na formação de alfabetizadores na

perspectiva de aprofundamento de seus saberes, de modo que possam exercer a profissão docente com autonomia e competência, o que resultará em profissionais capazes de tomar decisões conscientes sobre suas práticas. Trata-se de investimentos na formação inicial e continuada de alfabetizadores, considerando os saberes que possuem sobre suas práticas, a necessidade de reflexão sobre essas práticas e a colaboração na vivência da ação docente, dentre outros aspectos.

Contribuindo com as discussões sobre a alfabetização escolar Frade (2010, p. 95), advoga que os processos formativos de professores devem contemplar, entre outros aspectos, “[...] o estudo das metodologias: recuperando o passado da pedagogia da alfabetização e metodologias atualizadas para que as pessoas saiam dos cursos não só com concepções modificadas, mas com segurança de procedimentos”. Concordamos com o pensamento da autora e temos a convicção de que a formação do professor alfabetizador deve ter como base o conhecimento profissional docente em sua interrelação com a prática, a necessidade de formação crítico reflexiva desse alfabetizador e o trabalho coletivo, o que concorrerá para o delineamento de um profissional aberto às parcerias e à investigação de sua própria prática.

O que se espera dos processos formativos é que tenham como referência as práticas docentes alfabetizadoras, observando como se configuram e em quais referenciais se fundamentam. Neste âmbito, lembramos que tradicionalmente, o processo de alfabetização tem sido organizado e orientado por metodologias propostas nas cartilhas. Essas metodologias supõem que os alfabetizandos detêm os mesmos conhecimentos e as mesmas experiências com a escrita, melhor dizendo, presumem que as crianças chegam à escola sem construções teórico-práticas a respeito do ler e do escrever. Por essa razão, a proposta escolar de alfabetização tem o mesmo ponto de partida sem considerar os diferentes níveis ou graus de inserção da criança no mundo letrado.

O aprendizado da escrita pela criança tem o desafio de considerar suas práticas cotidianas (socioculturais) de participação em eventos de leitura e escrita. Desse modo, cabe indagar: O que as crianças sabem sobre leitura e escrita? Como aprendem a ler e a escrever? Os estudos sobre letramento (TFOUNI, 1997; SOARES, 1998; ROJO, 1998; KLEIMAN, 1995) indicam que as práticas escolares devem observar as dimensões sócio históricas da língua escrita, considerando que as crianças, embora não sejam alfabetizadas, participam das sociedades letradas, envolvendo-se na cultura, nos modos de produção e nos valores sociais. Por meio do envolvimento nas práticas sociais de ler e escrever constroem concepções a respeito do sistema de escrita e identificam seus diferentes usos e funções e, por isso, chegam à escola com alguns conhecimentos sobre a língua escrita.

A participação da criança em situações cotidianas de leitura e de escrita (acompanhando a leitura de um jornal, a escrita de um bilhete, a feitura de anotações, entre outros), ou seja, a utilização da escrita, nos contextos social e familiar, com diferentes funções, ora como fonte de informação/conhecimento, ora como fonte de entretenimento, por exemplo, oportuniza as crianças o reconhecimento das diferentes formas de apresentação do texto escrito, bem como contribui para que identifiquem seus diferentes sentidos e funções. Os escritos escolares, nesta perspectiva, necessitam superar as atividades de leitura e escrita que se efetivam de forma mecânica e repetitiva, articulando-se à gama de usos e de funções desse objeto cultural no contexto da sociedade mais ampla. Convém destacar que o letramento que se materializa em algumas práticas escolares pode não atender às diferentes exigências da sociedade contemporânea em relação aos atos de ler e escrever, portanto, é importante “[...] ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam” (ROJO, 2009, p. 108). Tomando como referência as reflexões tecidas ao longo do texto, apresentamos, na seção que segue, o percurso da pesquisa.

O percurso da investigação

O desenvolvimento do presente estudo pautou-se no método autobiográfico, utilizando a pesquisa narrativa na produção dos dados da investigação. A opção pela pesquisa narrativa fundamentou-se na necessidade de ouvirmos os professores em relação aos processos de formação que vivencia e sobre as práticas que produz cotidianamente.

A pesquisa narrativa possibilita a articulação entre o passado, o presente e o futuro a partir da rememoração que os narradores fazem sobre suas trajetórias. Ou seja, a narrativa constitui pesquisa/formação docente, oportunizando ao narrador a revisitação do passado, produzindo sentidos sobre o presente com perspectivas para o futuro. Esse tipo de pesquisa configura-se como modalidade investigativa que promove processos formativos e de produção de conhecimentos sistematizado por favorecer a reflexão crítica na e sobre as práticas (BRITO, 2011).

A pesquisa narrativa constitui modalidade de investigação que possibilita aos sujeitos o desenvolvimento tanto da consciência sobre as experiências vivenciadas, quanto do autoconhecimento, pois compreende o narrador como sujeito de sua própria história. Com essa compreensão, realçamos que a narrativa possibilita aos interlocutores da pesquisa a reconstituição de processos históricos e socioculturais vivenciados nos diferentes contextos de formação e de exercício da profissão docente. A narrativa, no contexto desta investigação, propiciou aos interlocutores a reconstituição de processos vivenciados nos diferentes contextos do exercício da profissão docente.

Produção dos dados

Os dados da investigação foram produzidos com a utilização da observação e das narrativas escritas. A observação teve como

objetivo a produção de dados sobre a escola e seu cotidiano na alfabetização de crianças. A narrativa foi materializada na escrita de um memorial, tendo em vista possibilitar aos sujeitos a ampliação exercício da reflexão acerca da formação e das experiências profissionais. Optamos pela utilização do memorial para analisarmos as trajetórias de vida profissional das alfabetizadoras, considerando que pode conter amplos conteúdos relativos às histórias de vida dessas profissionais.

Narrar, na acepção deste estudo, representa vivenciar uma experiência singular de retorno ao passado, articulando-o ao presente e ao futuro. Por meio da narrativa afloram os acontecimentos plurais vivenciados no exercício profissional, que são revisitados a partir da realidade que está sendo narrada. O uso do memorial, portanto, efetivou-se por possibilitar ao narrador o autoconhecimento, a reflexão sobre si e sobre sua trajetória profissional. É, pois, com essa intencionalidade que optamos pela utilização do memorial na pesquisa, uma vez que compreendemos que ao escrever o sujeito problematiza o saber, o saber-fazer e, principalmente, reinventa seus saberes e seus modos de ser no percurso de pesquisa/formação.

Contexto e interlocutoras da investigação

A pesquisa teve como contexto institucional uma escola pública, voltada para os anos iniciais de escolarização no ensino fundamental. A intenção foi ter como contexto institucional do estudo, escola que desenvolvesse uma prática alfabetizadora bem sucedida. Para definição da escola observamos o perfil das alfabetizadoras e os resultados positivos na alfabetização de crianças. Trata-se de uma escola de médio porte que atende crianças do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental.

Como parceiras da pesquisa, foram selecionadas cinco alfabetizadoras na perspectiva de rememorar as histórias singulares de

alfabetizadoras que atuam nos anos iniciais de escolarização, consideradas bem sucedidas no contexto educacional piauiense. Para definir as interlocutoras da investigação observamos os seguintes critérios:

- Ser alfabetizadora e estar exercendo a docência em escola da rede pública de ensino;
- Ter reconhecimento profissional como alfabetizadora e aderir à pesquisa, disponibilizando-se a produzir narrativa escrita sobre sua trajetória de vida profissional.

Histórias de Alfabetizadoras: desvelando a alfabetização de crianças

Com o advento dos estudos sobre a psicogênese da escrita e sobre o letramento, o processo escolar de alfabetização tem sido desafiado a transcender a dimensão reducionista do ensino da linguagem escrita, centrado em questões referentes a definição de métodos e a utilização de cartilhas. É importante considerar, nesse processo, a dimensão sociocultural da alfabetização, o que não significa esquecer os aspectos relativos a codificação/decodificação vinculados a intervenção pedagógica no processo de apropriação da linguagem escrita (MOLL, 2009). Por meio da observação da prática pedagógica desenvolvida na escola percebemos que as alfabetizadoras planejam e realizam a inserção das crianças em variadas situações de leitura e de escrita, criando na escola e na sala de aula um ambiente alfabetizador.

Na escola e nas salas de aulas encontramos textos informativos, de entretenimento, instrucionais, de humor, entre outros. Para efeito de desvelamento da prática escolar de alfabetização, apresentamos a análise dos dados da pesquisa abarcando três indicadores de análise: Das concepções de alfabetização narradas pelas alfabetizadoras; dos encantos e desencantos de alfabetizadoras e das aprendizagens produzidas nas práticas pedagógicas de alfabetização.

Das concepções de alfabetização narradas pelas alfabetizadoras

Qual o objetivo da alfabetização escolar? A prática pedagógica alfabetizadora explicita as crenças, as concepções e as teorias professorais sobre a apropriação da linguagem escrita. O delineamento da intervenção pedagógica na alfabetização, fundamentado em métodos e técnicas revela, de modo similar, o pensamento das alfabetizadoras sobre a alfabetização, tendo em vista que as atividades propostas demarcam que a ênfase dada às situações de leitura e de escrita inserem-se meramente em uma racionalidade tecnicista ou não. Neste entorno, as professoras expressam que a alfabetização:

[...] de levar para o aluno uma aprendizagem de um conhecimento amplo, de no final do ano eles saiam lendo e escrevendo e que essa alfabetização não seja só o método decoreba, mas um método de construção onde esse aluno ele, ele vai construir e a medida do tempo que ele está construindo ele está ampliando esse conhecimento, na oralidade, na escrita. (Ezelda)

[...] alfabetizar é ir além da decodificação. Ir além de simplesmente ensinar a criança a ler a letra em si, a fazer uma letrinha bonita, a organizar a escrita no caderno. Eu imagino que alfabetização ela é algo amplo e que faz com que a criança desde pequena compreenda que aquilo que ela aprende em sala de aula ela vai utilizar lá fora no mundo. Eu acho que o alfabetizador tem esse papel de fazer com que a criança também perceber isso que é muito mais difícil do que simplesmente ensinar a ler e a escrever. (Anny)

[...] alfabetização, há alguns anos atrás era tida só como a questão codificação, aliás, codificação não, como decodificação das letras do sistema alfabético, mas hoje em dia [...] alfabetização vai muito mais além disso. Não é só a questão da decodificação das letras, tem a questão do letramento, da criança ler mais. Na medida em que a gente está fazendo esse trabalho de alfabetização elas têm que aprender a função daqueles gêneros textuais, [...] ela está aprendendo, que dizer fazer o uso social da leitura, não é só para aprender decodificar e dizer o que está escrito, mas ela tem que entender o que ela está lendo e o que ela vai fazer com aquilo. (Celina)

[...] Que nós temos como professor ter a sensibilidade de ver o que, que a criança já traz com ela, os conhecimentos que a criança já traz com ela, aproveitar esses conhecimentos para esse processo, esse processo de aprendizagem, que cada criança tem o seu tempo. Às vezes a gente peca muito por achar que, por estarmos em uma turma de 25 alunos, querer que todo eles aprendem no mesmo tempo, a gente tem que ter esse respeito com a criança, com o tempo dela e com o conhecimento [...], e assim com o que a gente vai trazendo pra sala de aula, do planejamento do que é possível, do que é não. É ter essa sensibilidade. (Elda)

[...] a alfabetização vai além do que é decodificar, ela vai além disso, ela vai exigir de você saber ler, saber compreender e aplicar aquilo que você tá aprendendo na sua vida, no seu cotidiano. Eu me preocupo muito com essa questão de compreensão, de entendimento, fazer o aluno fazer saber o que ele está fazendo [...]. E, eu gosto muito de falar pra eles que não somente esse momento, mas tem um momento na frente que eles vão precisar disso, por que eu me espelho em mim, por que quando eu estudava, eu me lembro de coisas mais importantes. Eu ficava me perguntando: Ah, para que eu vou usar isso? Quando eu vou usar isso? E hoje eu sinto falta disso, então eu procuro fazer com que meus alunos façam essa ponte, entre o que estão vivenciando lá fora e o conteúdo trabalhado. (Noélia)

Os relatos indicam que as professoras construíram uma concepção de alfabetização que articula a dimensão técnica do ensino da escrita à uma intervenção pedagógica que situa a criança como sujeito que produz conhecimentos. Esse entendimento mostra a preocupação das professoras com diferentes facetas da alfabetização, conforme assinala Soares (2000). Para Ezelda, por exemplo, as atividades envolvendo o desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência fonêmica é importante na alfabetização de crianças. A professora entende, todavia, que a intervenção didática não pode se resumir ao treino de habilidades de leitura e de escrita.

A partir das leituras e releituras das narrativas das interlocutoras verificamos a ressignificação de suas concepções de alfabe-

tização. O relato de Anny, por exemplo, demarca a alfabetização como um processo que envolve diferentes dimensões. Dentre essas dimensões destacamos a alfabetização como aquisição de habilidades de leitura e de escrita, envolvendo aspectos de codificação/decodificação. Destacamos, também, conforme o relato de Anny, a dimensão política desse processo que não se restringe à codificação/decodificação. As reflexões tecidas pela professora nos lembra o pensamento freiriano (1996, p. 123), ao afirmar que “[...] É preciso a leitura de mundo do educando para ir mais além dela [...]”.

Celina registra em suas narrativas o reconhecimento das mudanças conceituais ocorridas na área de alfabetização. A interlocutora percebe que o conceito de alfabetização tem sido revisitado ao longo da História da Educação brasileira. Considerando o relato da professora percebemos a necessidade de uma prática escolar de alfabetização que mobilize o alfabetizando para pensar a escrita a fim de descobrir suas funções e suas diferentes variações, o que pode acontecer por meio da exploração dos diversos gêneros textuais que circulam socialmente. Contribuindo com as reflexões sobre o tema Carvalho (2009, p. 68) sugere que no processo de alfabetização “[...] não pode apenas treinar os alunos, a decifrar e a produzir palavras, frases e textos escritos. Alfabetizar não é tudo na escola [...]”.

Elda, de modo similar às demais interlocutoras da pesquisa, reconhece que a alfabetização requer considerar os usos e funções sociais da escrita, associando-se alfabetização e letramento. A professora, entretanto, afirma que além de saber alfabetizar, é preciso acrescentar sensibilidade à prática pedagógica alfabetizadora. Sensibilidade para compreender que cada criança possui um ritmo de aprendizagem. Sensibilidade para respeitar os conhecimentos das crianças sobre a leitura e a escrita.

A professora Noélia advoga que o ensino da leitura e da escrita não se resume aos aspectos mecanicistas, envolve a compreensão daquilo que é lido e demanda uma associação entre usos e

funções da leitura e da escrita na escola aos usos e funções sociais desses objetos socioculturais. Segundo Di Nucci (2008, p. 63), o alfabetizando “[...] deve ser capaz de compreender o que lê e de expressar-se oralmente e por meio da escrita”.

Os dados mostram que as professoras reconhecem a dimensão técnica do processo de apropriação da escrita, destacam que é preciso ir além disso, pois antes de ingressarem na escola as crianças produzem conhecimentos sobre a escrita, a partir das interações cotidianas com esse objeto sociocultural. As narrativas das professoras sobre alfabetização realçam que a condução de suas práticas é mesclada por diferentes teorias. As narrativas indicam, nesta acepção, a necessidade de investimentos na formação de alfabetizadores, perspectivando a ampliação de seus conhecimentos sobre as peculiaridades da alfabetização, bem como objetivando a autonomia docente, o que implica numa consciente tomada de decisões sobre como ensinar a ler e a escrever.

As narrativas explicitam que alfabetizar é um processo que implica no domínio da tecnologia da escrita, mas não se resume a este aspecto. Envolve a compreensão, os usos sociais da escrita, exigindo das alfabetizadoras a sensibilidade diante daquilo que as crianças sabem e do que precisam saber. Explicitam, também, a compreensão das professoras a respeito das crianças como detentoras de conhecimentos prévios sobre a leitura e a escrita.

Dos encantos e desencantos de alfabetizadoras

Alfabetizar é tarefa desafiadora. É tarefa que a cada dia mostra uma surpresa ao alfabetizador, ou seja, é uma atividade mesclada por encantos e desencantos. O encantamento nasce da descoberta das potencialidades das crianças no aprendizado da leitura e da escrita, apesar das condições estruturais e sociais. O desencanto ocorre no enfrentamento das dificuldades para alfabetizar, pautado nas seguintes indagações: Como fazer para que as crian-

ças se tornem alfabéticas? Como lidar com a diversidade e com a heterogeneidade na sala de aula? A esse respeito, as interlocutoras enfatizam:

[...] um sentimento de amor, dedicação e preocupação. Por que a medida que você escolhe a docência você tem que ter em mente, o quê? A responsabilidade que você precisa ter para a formação do indivíduo. (Ezelda)

[...] a falta de apoio da família principal, eu acho que é isso aí, porque dentro das escolas a gente tem material. Hoje em dia os recursos que vêm para a escola dão para se comprar tudo o que é de material que se possa imaginar, desde a parte de informática, computadores, data show [...], até jogos, papel, tinta, pincel, tudo que você possa imaginar, [...]. Até pouco tempo atrás tinha uma reclamação muito grande: não tem material, tem que inventar sucata, buscar não sei aonde. Hoje não, tem tudo dentro da escola. Então, não tem porque você não fazer um bom trabalho. [...] as coisas estão muito mais fáceis hoje. (Anny)

Primeiro, assim, não deixa de ter angústias. É um trabalho que em muitos momentos a gente tem angústias, quando a gente quer que as crianças avancem e, às vezes, elas não avançam, não têm assim aquelas ajudas necessárias [...], tanto aquelas dentro da escola, de casa por parte da família, mas quando a gente percebe que a criança está avançando a gente sente muitas emoções. Hoje, por exemplo, nós estamos alfabetizando, eu e a menina que está acompanhando uma criança na sala que é surda. Estamos tentando essa alfabetização em libras e alfabetização na língua portuguesa e hoje eu fiz um ditado com ela. Ela fez leitura labial e eu observei que ela não está mais no estágio pré-silábico, já está mais no silábico, oscilando para o silábico sem correspondência, com correspondência, [...] foi um avanço. (Celina)

[...] com o correr da situação a gente vai adquirindo sentimentos, assim, de angústia e outro assim de alegrias. De angústia porque você se acha que não está fazendo um trabalho, eu pelo menos me senti assim, que eu não estava fazendo um trabalho bom, que meus alunos não estavam avançando. Eu comparava meu trabalho com de outras colegas e achava: __ meu Deus o quanto que eu ainda tenho que aprender, o quanto que eu ainda tenho que procurar estratégias novas para poder lidar com meus alunos. Mas, quando ao final do trabalho

vinha a surpresa que a gente conseguia perceber os avanços de algumas crianças, claro que não cem por cento, mas a maioria da turma a gente via, eu conseguia perceber o avanço deles, o quanto eles tinham crescido em produção, na escrita, na leitura. Isso é a recompensa do trabalho final. (Elda)

E, hoje eu penso, assim, que eu cresci muito mais, me sinto muito mais capaz do que antes e não me sinto cansada, desesperada. Eu acho que agora com a experiência que eu tenho posso ajudar mais aos meus alunos. Uma coisa que mudou muito em mim é: eu acreditar, dizer assim que aquele aluno não aprende naquele determinado momento, mas aquela situação não é estática, ela pode mudar, [...] essa crença faz com que a gente invista e faz o aluno crescer, eu creio nisso que faz. (Noélia)

Alfabetizar, segundo Ezelda, implica vivenciar “[...] um sentimento de amor, dedicação e preocupação”. No relato da professora percebemos o realce à dimensão humana do trabalho docente. Significa que a prática pedagógica alfabetizadora resulta do amálgama de diferentes dimensões (técnica, política, humana, ética, entre outras). Trata-se, então, de valorizar cada uma dessas dimensões para consolidar a alfabetização de crianças. Ou seja, é importante o reconhecimento das singularidades das crianças, assegurando-lhes experiências exitosas no processo de alfabetização. Nesta perspectiva, de acordo com Brito (2003), programar a formação de alfabetizadores requisita uma base de conhecimentos específicos à alfabetização, articulada a conhecimentos diversos que compõem a cultura geral.

O desencanto pela falta de apoio familiar configura-se aspecto demarcador na prática de Anny. A professora reclama uma maior inserção e implicação familiar na trajetória escolar das crianças. Com efeito, a participação da família é bastante significativa na vida escolar dos estudantes, como prática que os mobiliza para a permanência na escola. Apesar da falta de apoio familiar ao trabalho docente, Anny desenvolve uma prática pedagógica bem sucedida e seu encantamento com a alfabetização resulta do suces-

so escolar de seus alunos, das condições de trabalho no âmbito da escola na qual atua: “Até pouco tempo atrás tinha uma reclamação muito grande: não tem material, tem que inventar sucata, buscar não sei aonde. Hoje não, tem tudo dentro da escola. Então não tem porque você não fazer um bom trabalho.”

A professora Celina ao se reportar a sua atuação como alfabetizadora, afirma: “[...] não deixa de ter angústias”. Esse relato da professora nos remete a questionar: O processo de alfabetização é palco de constantes angústias professorais? Quais as fontes dessas angústias? A análise da narrativa de Celina revela a prática docente alfabetizadora como fonte de tensões e de dilemas. O contexto tenso e dilemático da prática alfabetizadora decorre do enfrentamento de situações peculiares ao processo de alfabetização de crianças, referentes aos aspectos linguísticos, psicolinguísticos, sociolinguístico, dentre outros.

Para a professora, por exemplo, é angustiante não saber como fazer as crianças avançarem de um nível para outro na construção de hipóteses sobre a escrita. É angustiante, também, o encontro com a diversidade e com a falta de acompanhamento dos pais aos filhos no processo de alfabetização. A despeito das dificuldades enfrentadas, a alfabetização propicia ao alfabetizador o prazer de uma prática bem sucedida: “[...] mas quando a gente percebe que a criança está avançando a gente sente muitas emoções”. Recorrendo às ideias de Dalla Zen (2010, p. 87), acerca da alfabetização, destacamos “[...] para que as crianças avancem é preciso continuar lendo e escrevendo muito, em situações ricas de aprendizagem!”. As situações de leitura e escrita propostas numa classe de alfabetização devem ser diversificadas, criativas e mobilizadoras para diferentes eventos que incluam os atos de ler e de escrever como práticas socioculturais.

As interlocutoras Elza e Noélia ratificam a complexidade da prática pedagógica alfabetizadora e as dificuldades enfrentadas na alfabetização de crianças. Em relação às dificuldades e dilemas da prática referem-se ao como ensinar, indicando que o alfabetizador

necessita de conhecimentos diversos para consolidar o processo de aquisição da escrita. Os relatos mostram que, na prática, as alfabetizadoras mobilizam e articulam diferentes saberes, entretanto ressentem-se da falta de conhecimentos linguísticos como suporte no desenvolvimento escolar da alfabetização.

Das aprendizagens produzidas nas práticas pedagógicas de alfabetização

A prática pedagógica pode ser vivenciada a partir de diferentes perspectivas: caracterizando-se como fonte de reprodução de conhecimentos ou delineando-se, quando alicerçada na reflexão crítica, como fonte de uma sabedoria da prática. Significa que os professores são produtores de conhecimentos pertinentes a suas práticas. Esses conhecimentos subsidiam suas práticas e resultam das interações desses professores com o saber, com os alunos e com os pares (BRITO, 2003). Sobre essa temática Ezelda destaca:

Toda alfabetizadora, ela adquire uma grande experiência. É nas series iniciais que você tem que estar bem preparada para saber como alfabetizar e como levar o aluno a compreender a leitura e a escrita. E ele traz de casa o conhecimento prévio e na escola ele vai fazer uma sistematização desse conhecimento e para isso a professora tem que ser bastante sábia para ser uma boa alfabetizadora. (Ezelda)

[...] me fez compreender que o papel da gente é muito mais, muito mais importante, maior do que aquilo que a gente realmente imagina quando começa a trabalhar, quando começa a alfabetizar a gente não tem noção da importância do que se tem. E, então, quando a gente começa a ensinar a criança a ler a fazer com que ela descubra o significado das primeiras palavras, e junto com isso o significado das coisas do mundo ao redor dela, é que a gente começa a entender realmente qual o nosso papel. (Anny)

Aprendizagem com a profissão, eu acho que, sobretudo, mesmo na questão da responsabilidade. É assim a questão do compromisso que a gente tem que ter, por que a gente sabe que no fundo, no fundo

na escola pública de crianças acabam ficando nas mãos da gente, nas mãos do professor. Nem sempre a criança tem um acompanhamento em casa. Então, é mais essa questão mesmo do compromisso, da dedicação de saber que nós, enquanto educadores somos responsáveis pela aprendizagem dos alunos ou com avanços ou com retrocessos nos que a gente tem que se responsabilizar por isso. (Celina)

[...] o professor nunca está pronto e ao longo da sua carreira por mais experiência que você tenha você, nunca sabe tudo, você tem sempre alguma coisa nova para aprender, [...] uma coisa que eu aprendi aqui nessa escola foi o trabalho coletivo. É um trabalho essencial, que a troca, a troca, quando você está com as outras colegas, o que elas falam, a maneira como elas trabalham dá para você incorporar aquilo em seu trabalho e fazer ou uma releitura para você trabalhar na sua sala de aula de forma diferente ou assim fazer um paralelo do seu trabalho com o da outra colega. [...] essa aprendizagem assim que é como se fosse assim um espiral, você acha que você está num ponto, e você acha que está fazendo um trabalho correto, mas quando você compartilha suas experiências com outra colega percebe que pode fazer mais, pode melhorar, que assim, o seu trabalho pode ser um trabalho é melhor. (Elda)

[...] aprendendo depois com o convívio com as colegas, depois fui me aprimorando, eu ainda não tinha feito a licenciatura, depois eu aprendi muito na disciplina de alfabetização, depois eu fiz o PROFA, fiz o PROLETRAMENTO, a formação continuada me ajudou muito, me ajudou bastante. Mas, o que eu fiz que me ajudou muito aqui na escola foi nosso trabalho [...]. Então, de primeiro ano planejam no mesmo dia por grupo, quer dizer, que não é aquele planejamento que realmente não tem um acompanhamento, nenhuma troca de planejar as atividades, de conversar, o que pode fazer pra melhorar e, nessas trocas, eu fui aprimorando muito. (Noélia)

A grande experiência indicada por Ezelda refere-se a um saber que emerge da prática, produzido por meio da análise e da reflexão na e sobre a prática. Entendemos que as experiências professorais no âmbito da sala de aula consolidam o ser professor e o saber ensinar. No caso particular de Ezelda, observamos a importância do compartilhamento de saberes e de experiências e percebemos como diferencial numa prática docente como fonte de aprendiza-

dos e o desenvolvimento do trabalho coletivo, aliado à mobilização dos pais para o diálogo com a escola e com os professores.

A vivência como alfabetizadora, segundo os relatos de Anny, constitui fonte de aprendizagens sobre o ensinar e ser alfabetizadora. A professora destaca que na experiência profissional é possível desvelar as diferentes nuances do processo de alfabetização. Essa experiência é, portanto, palco que assegura ao alfabetizador a construção de destrezas profissionais e de saberes práticos. A propósito, Celina reconhece que o exercício da profissão docente oportuniza ao professor a construção de conhecimentos diversificados que envolvem o saber, o saber fazer e o saber ser.

Acerca dessa temática da prática como contexto de aprendizagens e de saberes docentes, as narrativas de Elda e Noélia nos fazem compreender a identidade docente como uma construção dinâmica, posto que com a tessitura da trajetória profissional fora revisitando o saber, o saber fazer e o saber ser. No caso específico dessa pesquisa, percebemos a identidade do alfabetizador como algo que está em construção, haja vista que os modos de ser professor e de ensinar são ressignificados nas experiências vivenciadas na trajetória de vida pessoal e profissional, nas formações, no compartilhamento de saberes e experiências.

À guisa de conclusão

A prática pedagógica alfabetizadora apresenta múltiplas possibilidades no que concerne às diferentes situações de usos da língua escrita que podem ser vivenciadas por aqueles que se encontram no processo de aquisição da escrita. Comporta mencionar que, para dar um sentido amplo ao processo de alfabetização, o alfabetizador necessita conhecer os meandros desse processo, percebendo que ser alfabetizado não se restringe ao domínio de uma tecnologia. Ou seja: “O ato de ensinar a ler e a escrever, mais do que possibilitar o simples domínio de uma tecnologia, cria con-

dições para a inserção do sujeito em práticas sociais de consumo e produção de conhecimento e em diferentes instâncias sociais e políticas.” (MACIEL; LÚCIO, 2008, p. 17).

Considerar essa dimensão do processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita denota que o alfabetizador no desenvolvimento de sua prática assume uma concepção de alfabetização. Os relatos narrativos das professoras revelam suas teorias sobre o processo de apropriação da linguagem escrita. No caso específico da professora Ezelda percebemos que sua compreensão de alfabetização indica uma prática docente que requer a mobilização e a articulação de diferentes conhecimentos que abarcam tanto a dimensão instrumental da escrita, quanto as dimensões sociocultural e política da escrita. Para dar conta dessa peculiaridade a formação dos alfabetizadores necessita contemplar as diferentes dimensões da alfabetização, de modo que percebam que para ensinar a ler e a escrever é necessário que os professores compreendam a natureza linguística, psicolinguística, sociolinguística, sociocultural e política do ensino da leitura e da escrita.

A formação profissional do professor para os anos iniciais da escolarização, abarcando a multidimensionalidade da alfabetização, possibilitará aos alfabetizadores o desenvolvimento da consciência acerca da complexidade da alfabetização. Neste sentido, as professoras ao narrarem sobre suas práticas realçam encantos, desencantos e desafios de ser alfabetizadora, reconhecendo que, mesmo na condição de professoras experientes, na prática pedagógica, nem sempre têm respostas para as situações conflitantes e dilemáticas vivenciadas na prática pedagógica.

É importante salientar que algumas das professoras inserem suas práticas na perspectiva do Alfa e Beto, em face das exigências dos gestores escolares, entretanto suas posturas mostram preocupação com a relação entre alfabetização e letramento. A esse respeito, Maciel e Lúcio (2008, p. 17) afirmam: “[...] identificamos, no interior da escola, posturas que revelam a frequente confusão

ou sobreposição dos conceitos de alfabetização e letramento”. A propósito, em nossas observações constatamos uma preocupação inicial com os aspectos da consciência fonológica e da consciência fonêmica na intervenção didática das alfabetizadoras, em detrimento da articulação entre as dimensões técnica, sociocultural e política da alfabetização. A alfabetização das crianças, neste caso, inicia pela ênfase na codificação/decodificação e, posteriormente, são inseridas atividades envolvendo a utilização de textos e as práticas sociais de usos da leitura e da escrita.

A prática docente alfabetizadora, como contexto de uma ação complexa e desafiadora, demanda que o alfabetizador reflita sobre sua ação e que compartilhe suas experiências e conhecimentos, encaminhando-se para um trabalho coletivo e colaborativo. Neste entorno, verificamos que as interlocutoras do estudo atuam em um ambiente que valoriza o compartilhamento de conhecimentos e de experiências. Verificamos, de modo especial, que as professoras, por meio do exercício reflexivo, produzem saberes peculiares ao seu ofício. Esses saberes referem-se ao saber ensinar e ao ser alfabetizador.

As narrativas das interlocutoras da pesquisa destacam o trabalho coletivo, o compartilhamento de saberes e de experiências como ferramentas que contribuem com a autoformação docente. A trajetória profissional é apontada como *locus* de retradução do saber ensinar e, neste sentido, realçamos um excerto narrativo de Noélia, sobre suas crenças e posturas profissionais, resultantes da formação e da experiência profissional: “Hoje consigo filtrar o que considero mais importante no programa somando a outras estratégias de leitura e escrita, visando um melhor desempenho satisfatório na aprendizagem dos alunos. Sinto-me livre, apesar de estar atrelada a um sistema, pois faço aquilo que tenho convicção de que vai fazer meu aluno aprender melhor”.

O relato da interlocutora nos remete às ideias de Freire (1996, p. 102) sobre ser professor: “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor, que por não ser neutra, minha prática exige

de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura”. O estudo, portanto, assinala possibilidades de práticas bem sucedidas na escola pública, contando com professoras que sejam capazes de tomar decisões e, conseqüentemente, com autonomia no exercício profissional.

Referências

BERTAUX, D. **Narrativa de vida: a pesquisa e seus métodos**. São Paulo: Paulus, 2010.

BRITO, A. E. **Os saberes da prática docente alfabetizadora: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer**. 2003. 185f. Tese (Doutorado em Educação).

_____. Prática pedagógica alfabetizadora: a aquisição da língua escrita como processo sociocultural. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 44/4, nov. 2007.

BRITO, A. E.; LIMA, M. da G. S. Pesquisa Narrativa: entre a escrita, a formação e a reflexão. In: CARVALHO, M. V. C. de (Org.). **Identidade: questões contextuais e teórico-metodológicas**. Curitiba: CRV, 2011.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização: o duelo dos métodos. In: SILVA, E. T. (Org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

CARVALHO, D. L. de. A matemática no alfabetismo funcional. In: SILVA, E. T. (Org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

DALLA ZEN, M. I. H. Eles já são alfabetizados: dando continuidade ao processo. In: DALLA ZEN, M. I. H.; XAVIER, M. L. M. **Alfabetizar: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

DI NUCCI, E. P. Alfabetizar letrando: um desafio para o professor. In: LEITE, S. A. (Org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas, SP: Komedi Artes Escritas, 2008.

FRADE, I. C. A. da S. Alfabetização na escola de nove anos: desafios e rumos. In: SILVA, E. T. (Org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

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

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência e Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de letras, 1995.

_____. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

MACIEL, F. I. P.; LÚCIO, I. S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F (Org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica: CEALE, 2008.

MOLL, J. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ROJO, R. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socio-construtivista. In: ROJO, R. **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, SP: Mercado de letras, 1998.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, M. B. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: _____. **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1997.

Recebido em: 19.09.2014

Aceito em: 24.10.2016

O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo

ELIANA DE SOUSA ALENCAR MARQUES

Doutora em Educação. Universidade Federal do Piauí. E-mail: esalencar123@gmail.com

MARIA VILANI COSME DE CARVALHO

Doutora em Educação. Universidade Federal do Piauí. E-mail: vilacosme@ufpi.edu.br

RESUMO

O objetivo do texto é apresentar reflexões teóricas que ajudem a esclarecer o processo de constituição das práticas educativas como fenômeno histórico. A análise assenta-se na assertiva teórica de que todo fenômeno tem uma história e, portanto, a compreensão do fenômeno *práticas educativas* envolve recuperar sua história, o que significa voltar à sua gênese. A pesquisa bibliográfica foi parte constitutiva do percurso de realização de tese de doutoramento que tinha como objetivo investigar as mediações constitutivas de práticas educativas bem-sucedidas. A pesquisa bibliográfica partiu de referenciais teóricos que esclareceram sobre a constituição desse fenômeno desde a educação clássica à educação contemporânea. Dentre elas foram consultadas Rousseau (1999), Dewey (1979), Espinosa (2008; 2007), Freire (2011; 2005), Jaeger (2010), Saviani (1997; 2007); Cambi (1999), Morin (2009; 2003), dentre outros. A investigação apontou como resultados que o significado que hoje se atribui às práticas educativas certamente carrega as marcas do tempo atual, das ações humanas atuais, mas contém também vestígios do passado, tendo em vista que a existência de nova realidade não significa o desaparecimento da anterior, mas a sua transformação. Destarte, a pesquisa evidencia que não se pode esquecer que as práticas educativas aparecem como problemática profundamente inserida nos contextos em que surgem e se desenvolvem, expressando os movimentos contraditórios que emergem do processo de lutas e interesses, muitas vezes, antagônicos. Portanto, não faz nenhum sentido analisá-las abstratamente, pois se trata de uma dimensão da vida humana que, como tal, se transforma historicamente, acompanhando-se e articulando-se às transformações do modo como esses homens produzem sua existência.

Palavras-chave: Práticas educativas. Significado histórico. Educação.

The Historical Meaning of Educational Practices: a movement that goes from classic to contemporary

ABSTRACT

The purpose of the text is to present theoretical reflections in order to clarify the constitution process of educational practices as a historical phenomenon. The analysis is based on the theoretical assertion that every phenomenon has a history and, therefore, the understanding of *educational practices* phenomenon involves the recovering of its history, which means going back to its genesis. The bibliographical research was part of a dissertation thesis whose aim was to investigate the constitutive mediations of successful educational practices. The starting point was the study of the theoretical frameworks that clarified the constitution of this phenomenon from classical to contemporary education, grounded in Rousseau (1999), Dewey (1979), Espinosa (2008; 2007), Freire (2011; 2005), Jeager (2010), Saviani (1997; 2007); Cambi (1999), Morin (2009; 2003), among others. The investigation revealed that the meaning that is attributed to educational practices today is certainly related to present time, to current human actions, but it also has traces of past times, considering that the existence of a new reality does not mean the disappearance of the previous one, but its transformation. Thus, the survey shows that one cannot forget that educational practices are deeply embedded problems in the contexts from which they arise and develop, expressing the contradictory movements that emerge from the process of struggles and interests, which are often antagonistic. Therefore, it makes no sense to analyze them abstractly because it is a human life dimension and as such, it is historically modified, followed and linked to the transformations of the ways men produce their existence.

Keywords: Educational practices. Historical meaning. Education.

Introdução

Antes de iniciarmos nossas reflexões acerca da evolução dos significados atribuídos às práticas educativas ao longo da história, achamos conveniente esclarecer o que estamos chamando de práticas educativas. Definimos prática educativa como o conjunto das ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em

espaços intersubjetivos destinados a criar oportunidades de ensino e aprendizagem.

Por serem práticas socialmente construídas em contextos educativos, sendo a escola o contexto que nos interessa situar a discussão elaborada nesse texto, elas são planejadas, organizadas e operacionalizadas em dois níveis. Em nível geral, são as práticas educativas previstas pelos agentes educativos (gestores e docentes) destinadas ao corpo discente. No contexto específico da sala de aula, ela é operacionalizada a partir da interação entre professores e alunos, por meio das ações que compõem a atividade de ensino e aprendizagem. Portanto, esclarecemos que não limitamos as práticas educativas à atividade de ensino e aprendizagem. Esta é, na verdade, uma dimensão dessa prática. No entanto, reconhecemos que a atividade de ensino e aprendizagem é o elo que torna possível a realização de determinada prática educativa.

Como produção humana, o conjunto de práticas educativas que dominaram e ainda dominam os contextos educativos têm uma história. Para dar conta de recuperar vestígios dessa história, empreendemos esforços no sentido de esclarecer como o significado desse fenômeno social foi se constituindo e se transformando ao longo do tempo. O texto está organizado em duas partes. Inicialmente, discorremos sobre aspectos que delineiam o movimento histórico de constituição das práticas educativas da Idade Clássica à Idade Contemporânea. Em seguida, apresentamos elementos que apontem para a especificidade da prática educativa na contemporaneidade. Finalizamos retomando as principais ideias e apontando considerações sobre a importância de discutirmos sobre as práticas educativas no cenário da educação atual.

Práticas Educativas: do clássico ao contemporâneo

Todo povo, nação ou comunidade que atinge certo grau de avanço encontra na educação razão que justifica o seu desenvolvi-

mento, ou seja, é consenso entre os estudiosos da educação que não há avanço humano na ausência de processos educativos. Ao analisar o desenvolvimento humano, Leontiev (1978, p. 267) atribui à educação função singular nesse processo, chegando a mencionar que sem educação seria impossível a continuidade do progresso histórico, pois “o movimento da história só é possível com a transmissão, às novas gerações das aquisições da cultura humana, isto é, da educação”.

Saviani (1997, p. 16), ao analisar a natureza e a especificidade dos processos educativos, ressalta que a educação “[...] é o próprio processo de trabalho pelo qual o homem produz sua própria existência.” A valorização da educação é algo tributário não somente de nosso tempo; os gregos, por exemplo, creditavam à educação função fundamental na formação humana, pois viam a educação como “[...] o princípio por meio do qual os homens conservam e transmitem a sua personalidade física e espiritual.” (JEAGER, 2010, p. 3).

As práticas educativas remontam ao período clássico da humanidade, quando a educação assume importância fundamental no desenvolvimento humano, fato que pode ser observado desde a Idade Antiga, quando os filósofos gregos reuniam-se em praça pública a fim de professar ideias que levassem seus discípulos à formação integral. Um dos mais eminentes representantes do pensamento grego, no que se refere à educação, foi Sócrates. Para este filósofo, o saber era o alimento da alma, “[...] o conhecimento do verdadeiro valor que determina irrevogavelmente a opção da nossa vontade.” (JEAGER, 2010, p. 644).

Enquanto para muitos sofistas educar significava formar o homem para ser virtuoso, Sócrates era relutante quanto a isso, pois acreditava que essa atitude não era suscetível de ser ensinada. Sócrates acreditava que só o conhecimento (ou seja, o saber, e não simples informações isoladas) conduz à prática da virtude em si mesma, que tem caráter uno e indivisível. Segundo Jeager (2010), essa ideia constitui a pedra angular de toda educação na Paideia.

Em linhas gerais, Sócrates acreditava que o homem deveria ser educado para chegar ao conhecimento verdadeiro e, de posse desse conhecimento, poderia exercer ou não a virtude. Para se chegar a esse conhecimento verdadeiro, Sócrates aponta como caminho o autoconhecimento, ou seja, era preciso que o homem mergulhasse dentro de si. A preocupação de Sócrates era levar as pessoas, por meio do autoconhecimento, à sabedoria e à prática do bem, usando para isso a Filosofia.

Jaeger (2010) esclarece que Sócrates não estava sozinho no projeto de colocar a Filosofia a serviço da formação do ser humano. Pensadores sofistas, os educadores profissionais da época, igualmente se voltavam para a formação do homem, mas com um objetivo mais imediato: formar as elites dirigentes. Isso significava transmitir aos jovens não o valor e o método da investigação, mas um saber enciclopédico, além de desenvolver sua retórica, que era a principal habilidade esperada de um político.

Sócrates pensava diferente. Acreditava que a retórica era a arma da persuasão utilizada pelos estadistas que buscavam aplausos das massas e despertar nela emoções e prazer. Por isso, defendia uma educação que fosse capaz de levar o homem a praticar o bem, a combater as injustiças, a ter conduta acertada, que significava reconhecer que “[...] o agradável nem sempre coincide com o bom e o salutar; o agradável deve ser puro e simplesmente feito por causa do bem.” (JEAGER, 2010, p. 678).

De seu pensamento surgiram duas vertentes da Filosofia que, em linhas gerais, podem ser consideradas como as grandes tendências do pensamento ocidental. Uma é a idealista, que partiu de Platão (427-347 a. C.), seguidor de Sócrates. Ao distinguir o mundo concreto do mundo das ideias, deu a esta o status de realidade e à outra o de realista, partindo de Aristóteles (384-322 a. C.), discípulo de Platão que submeteu as ideias, às quais se chega pelo espírito, ao mundo real.

A educação na Grécia antiga, ou melhor, a Paideia, exprime o aperfeiçoamento geral do homem a partir de suas próprias ideias,

de seu conhecimento. Nesse sentido, as práticas educativas tinham a função de levar o homem por esse caminho, despertando sua cooperação para que ele conseguisse por si próprio “iluminar” sua inteligência e sua consciência. Assim, o verdadeiro educador não é um provedor de conhecimentos, mas alguém que desperta os conhecimentos inatos. Conhecimentos esses que vão ajudá-lo a refletir sobre seus fins. Essa prática admite a reciprocidade entre professores e alunos, permitindo que uns contestem os argumentos dos outros. Para o filósofo, somente a troca de ideias dá liberdade ao pensamento e a sua expressão – condições imprescindíveis para o aperfeiçoamento do ser humano. O educador é, portanto, comparado a um artífice, capaz de “[...] colocar estes conhecimentos como força formativa a serviço da educação e formar por meio deles verdadeiros homens como o oleiro modela a sua argila e o escultor as suas pedras.” (JEAGER, 2010, p. 13).

Diferentemente do que acontecia na Antiguidade, a educação na Idade Média desenvolve-se em estreita relação com a igreja, com a fé religiosa e com as instituições eclesiásticas, sendo estas as únicas com a função de educar, formar e “conformar” (CAMBI, 1999). Essa dependência garantiu o monopólio da cultura e do pensamento por parte da Igreja Católica. Eram os integrantes da Igreja que estabeleciam o que deveria ser estudado, os conteúdos e os objetivos da educação. As escolas eram, portanto, associadas às instituições religiosas católicas. Embora controlada pela Igreja, a educação não ficou apenas no campo religioso, abrindo também espaço para o estudo das ciências, das técnicas e das habilidades.

A educação na Idade Média dividiu-se basicamente em duas tendências: a educação Patrística, representada por Santo Agostinho e a Escolástica, representada por Santo Tomás de Aquino, ambas marcadas pela tentativa de conciliar razão e fé. A hierarquização, característica da sociedade feudal, estende-se também para a educação. De modo que grande parte dos estudantes da Idade Média vinha da nobreza, pois esta camada social possuía recursos

financeiros para manter os filhos nas escolas. Os nobres decidiam quais filhos iriam para a área militar (formação de cavaleiros), para a formação técnica (escolas formais) ou formação religiosa (escolas monásticas). Os camponeses e seus filhos, sem recursos financeiros e presos às obrigações servis, não tinham acesso à educação escolar, ficando sem saber ler e escrever por toda a vida. Cambi (1999, p. 151) deixa isso claro quando ressalta:

A educação das aristocracias se ritualiza, mas também se classiciza, separando-se nitidamente da sociedade com suas lutas e suas necessidades; a popular mergulha nessa realidade, carrega-se de realismo, articula-se em conhecimentos técnicos (do fazer) e contrapõe-se àquela outra, separada e artificial, das classes altas; age nos espaços abertos do social (na oficina, na praça, na festa) e não naqueles espaços separados, do castelo, ou da cela do mosteiro. Uma sociedade rigidamente hierarquizada separa e contrapõe- hierarquizando-os – também os modelos educativos e culturais.

Com relação às práticas educativas desenvolvidas nesse período, estas adquirem caráter mais conformista, voltando-se, sobretudo, para a formação moral e a modelagem de expressões e comportamentos humanos. As metodologias concentram-se na transmissão do saber, seguindo regras e procedimentos rigorosamente fixados, ligados a textos canônicos, que não têm a finalidade de levar o aluno a descobrir a verdade, mas mostrar a verdade. Ou seja, trata-se de práticas educativas que se alicerçam na transmissão de saber dogmaticamente fixado, cabendo ao educador apenas revelá-lo. O século das trevas, como era conhecida a Idade Média, passa por renovação contundente com a chegada da Modernidade, fato que vai repercutir de forma significativa nos processos educativos.

A Modernidade apresenta-se, segundo Cambi (1999, p. 197), como uma época de grandes revoluções, tratando-se na verdade de “[...] um ciclo histórico que tem características profundamente dife-

rentes do anterior, em relação ao qual ele opera ruptura consciente, manifestando estruturas substancialmente homogêneas e orgânicas.”. Essa ruptura atinge muitos âmbitos, sendo os mais afetados o econômico, o político, o ideológico, o social, o cultural e o pedagógico.

Com relação à economia, assiste-se ao processo de transformação do modelo feudal para o modelo econômico capitalista. Enquanto o modelo feudal ligava-se a um sistema econômico fechado, baseado na agricultura e na troca de mercadorias, a economia ativada pelo Modernismo baseava-se, sobretudo na “mercadoria e no dinheiro, na capitalização, no investimento, na produtividade” (CAMBI, 1999, p. 197).

Do ponto de vista político, a nova era concretiza-se não apenas na figura de um soberano, mas em um conjunto de instituições que cumprem a função de manter o consenso com respeito à lógica estatal, sendo algumas delas a igreja, a justiça, a família, a escola. A formação de nova classe social, a burguesia, imprime mudança radical no cenário social da modernidade, inaugurando também ponto de vista ideológico-cultural diferente que acaba operando dupla transformação: primeiro, a laicização da sociedade, que provocou a emancipação das mentalidades, libertando o homem de uma visão predominantemente religiosa acerca do mundo e da vida humana, ligando definitivamente o homem à história e à direção de seu processo. Segundo: “[...] a racionalização, produzindo uma revolução profunda nos saberes que se legitimam e se organizam através do uso da razão.” (CAMBI, 1999, p. 198).

Todas essas mudanças e inovações têm repercussões na educação. Novos valores, novos itinerários, novos modelos passam a fundamentar a formação do homem moderno. Segue-se “[...] o modelo do *homo faber* e do sujeito como indivíduo, embora ligando-o à cidade e depois, ao estado, potencializando a sua capacidade de transformar a realidade e de impor a ela uma direção e uma proteção.” (CAMBI, 1999, p. 198). Esse novo homem é agora ativo, dirigente de sua vida, liberado de vínculos e de ordens; ser racio-

nal, capaz de decidir sobre seu próprio destino. Entretanto, Cambi (1999, p. 199-200) esclarece que a Modernidade, assim como todo momento histórico, é atravessada por contradições, ou seja, é um período que:

Deixa-se guiar pela ideia de liberdade, mas efetua também uma exata e constante ação do governo, pretende libertar o homem, a sociedade, a cultura de vínculos, ordens e limites, fazendo viver de maneira completa essa liberdade, mas ao mesmo tempo, tende a moldar profundamente o indivíduo, segundo modelos sociais de comportamento, tornando-o produtivo e integrado.

As contradições que se revelam na Modernidade são próprias do modelo econômico vigente, o capitalismo. Para continuar a existir enquanto sistema econômico o capitalismo necessita do homem livre, dotado de razão e autonomia suficientes para legitimá-lo, mas, ao mesmo tempo, precisa mantê-lo sob o controle e o jugo do Capital, fato que só poderá acontecer por meio da alienação de mentalidades que se julgam livres, mas, na verdade, continuam mais presas do que nunca. Nesse aspecto, a educação, desenvolvida por meio das práticas educativas, realiza de forma primorosa a tarefa de formar todas as jovens gerações conformadas a modelos de normalidade, eficiência e produtividade social, além de docilidade político-ideológica (CAMBI, 1999). É nesse período, marcado por grandes transformações e contradições, que nascem duas correntes de pensamento claramente opostas e que terão grande influência sobre os processos pedagógicos e educativos: o racionalismo e o empirismo.

As ideias racionalistas, expressas, sobretudo, no pensamento de Descartes, Galileu e Newton terão grande repercussão sobre os processos educativos ligados ao ensino e aprendizagem. O homem, para os racionalistas, é um ser dual, dividido em corpo e mente. A mente, livre de paixões, emoções e perturbações, “[...] é cogito, pensamento autoconsciente, autoevidente e organizado

analiticamente segundo a mecânica das ideias claras e distintas que se agregam de modo lógico, seguindo as regras da não-contradição.” (CAMBI, 1999, p. 302).

Para os racionalistas, o verdadeiro conhecimento não provém da experiência, mas de ideias inatas, claras e distintas, alojadas na mente. As ideias provenientes da razão são verdadeiras, não sujeitas a erros, a contradições, pois advêm da razão, a partir das quais podemos conhecer todo o resto. As práticas educativas voltavam-se predominantemente para a aprendizagem intelectual e se organizam de acordo com método rigoroso, precisamente sistematizado. Eram centralizadas nos sujeitos – professores e alunos – tendo a escola com suas regras disciplinares, sua estrutura e organização, como o lugar destinado à sua realização. Estas práticas organizavam-se precisamente em torno da arguição e explicação por parte do professor, e da dissertação e exercício por parte do aluno, confluindo, por fim, na verificação suprema do exame, de caráter público e ritualizado (CAMBI, 1999).

A corrente empirista segue outro caminho, totalmente oposto e tem em Locke e Hume seus maiores representantes. De acordo com Cambi (1999), mesmo influenciado pelas ideias cartesianas, Locke criticava as ideias inatas e afirmava que a alma humana é como uma tábua rasa, sem inscrições, porque o conhecimento, seja qual for ele, só surge a partir da experiência sensível. Cambi (1999, p. 316) esclarece ainda que Locke foi o representante de um “pensamento crítico que pretende submeter toda afirmação à prova da experiência e, portanto, colocar no centro do próprio trabalho os princípios da verificação experimental e da inferência empiricamente provada”. Dessa forma, o empirismo de Locke contrapõe-se a todo inatismo e a toda predestinação, tão caros ao pensamento pedagógico racionalista.

A prática educativa de base empirista organiza-se a partir dos interesses que movem os alunos e as suas necessidades concretas, que, de modo algum, se limitam à formação intelectual, mas

privilegiam a educação do corpo, a educação da mente e a educação moral. Isso não significa que os empiristas desprezem a razão, mas sim que a subordina ao trabalho anterior da experiência. Em termos gerais, Cambi (1999) explica que as ideias de Locke sedimentam proposta educativa baseada na conexão entre a educação e a participação concreta na vida social do educando, na importância de privilegiar os conteúdos pragmaticamente úteis à instrução, sendo que esta deve ser ligada a experiência real dos educados.

Embora diametralmente opostas, essas duas correntes vão influenciar de forma decisiva o pensamento educacional na contemporaneidade. A importância delas para o cenário educacional reside no fato de que, baseados nos princípios seja do racionalismo, seja do empirismo, as práticas educativas emancipam-se dos modelos religiosos autoritários do passado.

De acordo com Aranha (2006), na contemporaneidade, os filósofos encaravam o ensino como veículo importante no combate às superstições e ao obscurantismo religioso. Um dos grandes representantes desse movimento foi Rousseau. Esse filósofo representa um ideal de educação romântica, voltada mais para a natureza e os sentimentos do homem. Para pôr em prática esses ideais, escreve *Emilio*, um tratado sobre educação no qual lança os princípios de um projeto de educação natural e negativa:

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perverter essa ordem, produziremos frutos temporões, que não estarão maduros e nem terão sabor, e não tardarão em se corromper, teremos jovens doutores e velhas crianças. A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas, e para mim será a mesma coisa exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura e que tivesse juízo aos dez anos. Com efeito, de que lhe serviria a razão nessa idade? Ela é o freio da força, e a criança não precisa desse freio (ROUSSEAU, 1999, p. 86).

Esse pensamento sintetiza a crítica feita por Rousseau (1999) aos costumes da aristocracia de sua época. A fim de combater tais costumes, preconiza uma educação do homem afastada do artificialismo das convenções sociais, que cultive a espontaneidade original, deixando o homem livre da escravidão aos hábitos exteriores, a fim de que o indivíduo seja dono de si mesmo, agindo por interesses naturais e não por coação exterior e artificial.

Esse filósofo e educador defende uma educação natural, que consiste na recusa ao intelectualismo, reforçada no ensino tradicional e livresco. Acreditava que o homem não se reduzia ao intelecto; ao contrário, segundo suas ideias, as emoções, os instintos e os sentimentos são anteriores ao pensamento intelectualizado. Por essa razão defendia, acima de tudo, a formação integral do homem: “[...] saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre, será primeiramente um homem” (ROUSSEAU, 1999, p. 15).

Em termos gerais, podemos caracterizar a prática educativa preconizada por Rousseau (1999) no seu tratado sobre educação como prática naturalista, no sentido de considerar como natural tudo aquilo que se opõe ao social; uma prática que se baseia na valorização das necessidades espontâneas do educando e, sobretudo, prática constituída a partir das experiências pessoais. Na sua obra *Emílio*, o filósofo defende que, apesar de o homem ser educado pela natureza, pelas coisas, e pelos homens, a educação correta exige a valorização da natureza e das coisas e a eliminação da influência dos homens, evitando assim a corrupção dos educandos.

O pensamento pedagógico de Rousseau (1999), embora represente grande marco para a educação contemporânea, recebeu muitas críticas. Seu modelo de educação era tido como elitista, já que pressupunha a existência de um preceptor, algo que poderia ser desfrutado somente pelas elites. Outros consideravam sua educação individualista, já que separava o educando do convívio social. Muito embora não possamos ignorar essas críticas, também

não podemos negligenciar a força de suas ideias e a influência delas no cenário educacional do século XX.

A obra de Rousseau (1999) foi, sem dúvida, a precursora do movimento de renovação da educação que se iniciou no século XVIII; movimento que se instala devido à crescente industrialização da sociedade e sua rápida transformação. Para atender essa nova realidade que se desenhava, era necessária a ampliação da rede escolar, bem como escola que preparasse para o novo. Nesse contexto de inovações, não havia mais lugar para um ensino puramente teórico e contemplativo.

Foi com esse sentido de inovação que se esboçaram em meados do século XIX e XX, na Europa e nos Estados Unidos, teorias e experiências educacionais que davam vazão às tais mudanças. Dentre elas destacam-se as ideias de John Dewey (1979), o maior nome do pragmatismo na educação. Em sua célebre obra *Democracia e educação* ele esclarece que “Vida, experiência e aprendizagem não se separam, por isso, cabe à escola, promover pela educação, a retomada contínua dos conteúdos vitais” (DEWEY, 1979, p. 227). A educação para Dewey é vista como uma necessidade humana, ocorrendo em qualquer sociedade, em qualquer lugar. Acreditava que o objetivo da educação era habilitar os indivíduos a continuar aprendendo, a buscar o desenvolvimento constante. Esse objetivo, porém, só poderia ser alcançado quando todos os membros da sociedade vivessem de forma igualitária, verdadeiramente democrática.

Esse filósofo critica duramente a educação contemporânea, pois esta se pauta em objetivos fixos e rígidos, impostos de fora do processo de ação, incapazes de estimular a inteligência de quem participa; ao contrário, transforma o trabalho do professor e aluno em algo mecânico e servil. Por essa razão, ele defende que os objetivos da educação devem ser definidos no contexto concreto dos educandos e dos educadores, uma vez que a educação significativa para o futuro não estabelece fins abstratos, mas focaliza os problemas presentes (DEWEY, 1979).

Nessa direção, a prática educativa para Dewey (1979), portanto, pode ser caracterizada como atividade social, prática, experimental, interativa, que parte das necessidades individuais, ligada à vida que se vive. Essa prática é centrada no aluno, em seus interesses e aptidões. Ela visa, além da formação humana integral, uma educação progressiva, que pretende acima de tudo habilitar os indivíduos a continuar sua educação.

Muitas foram e continuam sendo as contribuições do pensamento de Dewey (1979) para a sistematização das práticas educativas. Entretanto, não podemos deixar de mencionar que sua teoria tem fundamentado nas ideias liberais e, como tal, se funda na aceitação e não no questionamento dos valores da sociedade capitalista. Ao contrário, grande parte de suas ideias têm servido para fortalecer o discurso do “aprender a aprender”, lema da bandeira do escolanovismo. Discurso que serve para difundir a ideia de que à escola não cabe a transmissão dos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade, mas a tarefa de preparar o futuro cidadão para se adaptar à realidade posta.

Esse lema, segundo Aranha (2006, p. 230), embora defenda “[...] a aparente equalização de oportunidades, na verdade dissimula a reprodução do sistema [...]”, ou seja, por trás do discurso do “aprender a aprender”, a escola na verdade deixa de cumprir sua função social, que é a de garantir que o aluno se aproprie dos conhecimentos já produzidos. Com isso, o que tem ocorrido na verdade é uma profunda artificialização do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, nas escolas destinadas às camadas populares da sociedade. Não queremos com isso deixar de reconhecer o valor histórico da obra de Dewey para os processos educativos, mas, simplesmente, redimensionar o valor dessa teoria, bem como seu alcance e seus limites.

Embora reconheçamos o valor do trabalho educativo, que leve o homem a aprender a aprender, a buscar formação contínua, consideramos mais importante o trabalho educativo que desen-

volva nos alunos capacidade de leitura crítica das transformações ocorridas em escala mundial. Concordamos com Libâneo (2009, p. 09), quando analisa:

Num mundo de intensas transformações científicas e tecnológicas, precisam de uma formação geral sólida, capaz de ajudá-los na sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos. Por outro lado, diante da crise de princípios e valores, resultante da deificação do mercado e da tecnologia, do pragmatismo moral ou relativismo ético, é preciso que a escola contribua para uma nova postura ético-valorativa de recolocar valores humanos fundamentais como a justiça, a solidariedade, a honestidade, o reconhecimento da diversidade e da diferença, o respeito à vida aos direitos humanos básicos, como suportes de convicções democráticas.

Apesar de reconhecermos que na atualidade a escola não é mais a única com essa função, pois conforme Libâneo (2009, p. 9) “As tarefas de construção de uma democracia econômica e política pertencem a várias esferas de atuação da sociedade [...]”, não podemos deixar de considerar que ela tem papel insubstituível quando se trata de preparação das novas gerações para “[...] o enfrentamento das exigências postas pela sociedade moderna ou pós-industrial”, uma vez que “[...] o fortalecimento das lutas sociais, a conquista da cidadania, dependem de ampliar, cada vez mais o número de pessoas que possam participar das decisões primordiais que dizem respeito aos seus interesses.”.

Nesse sentido, os objetivos da educação e das práticas desenvolvidas na escola não podem limitar-se ao atendimento das necessidades individuais e imediatas, mas devem, sobretudo, orientar-se “[...] a formar homens onilaterais, que sejam inseridos na atividade social após terem sido elevados a um certo grau de maturidade e capacidade de criação intelectual e prática” (MANACORDA, 2010, p. 147).

É nessa direção que Libâneo (2009, p. 10) defende que o principal compromisso das práticas educativas na atualidade deve ser o de reduzir a distância entre o conhecimento científico e a cultura de base produzida no cotidiano das pessoas. Além disso, é também compromisso do trabalho educativo “ajudar os alunos a tornarem-se sujeitos pensantes, capazes de construir elementos categoriais de compreensão e apropriação da realidade”.

Entendemos que o mundo Moderno e Contemporâneo produz inovações e transformações que atingem a todas as esferas da sociedade. Ao viver e intervir num mundo de grandes inovações tecnológicas, de transformações econômicas, políticas sociais e culturais, o homem precisa ser capaz não somente de adaptar-se à realidade, mas, sobretudo, de pensar e agir conscientemente, de forma autônoma e crítica sobre tais transformações. Entretanto, o exercício da autonomia e criticidade não é algo dado *a priori*, pois pressupõe formação cultural e científica que capacite esses homens a viverem relação de autonomia e criticidade em todas as esferas da vida pessoal, profissional e cidadã.

A tarefa de formar o homem para que este desenvolva a capacidade de exercer sua autonomia de forma reflexiva e crítica frente à realidade humana, social, política, cultural e econômica, intervindo sobre ela de modo consciente, é o desafio que se põe concretamente aos homens que são responsáveis pelos processos educativos e pela organização e efetivação das práticas educativas desenvolvidas nas escolas desde o final do século XX e, atualmente, no século XXI. Sobre esse aspecto vale refletirmos sobre as possibilidades do alcance desse projeto.

Na sessão seguinte, apresentamos reflexões que colaboram com a elucidação dessa questão e a proposição de novas questões que venham enriquecer o debate acerca das práticas educativas desenvolvidas na atualidade.

A especificidade da prática educativa no cenário atual: encontro de ideias

Pela análise histórica das práticas educativas desenvolvidas desde o período clássico foi possível compreender que, do humanismo racionalista avançamos para o empirismo pragmatista. Entretanto, o movimento histórico tem-nos mostrado que a educação da qual o homem atual necessita vai além da educação voltada para o conformismo e adaptação. Em outras palavras, os processos educativos coerentes com o desenvolvimento histórico da humanidade precisam desenvolver nos homens outras atitudes, entre as quais a capacidade de pensar, sentir e agir de forma crítica sobre a realidade, posicionar-se frente a ela, transformá-la e com isso transformar a si mesmos, ou seja, uma educação que potencialize a atividade humana.

Contribuindo com o processo de análise das práticas educativas na atualidade tomamos de empréstimo as ideias de Freire (2011; 2005). Na segunda metade do século XX, o Brasil e o mundo conheceram o projeto de educação idealizado por Paulo Freire. Projeto que se sustenta na ideia de liberdade, ou seja, “[...] a liberdade é matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos.” (FREIRE, 2011, p. 9).

Para alcançar o projeto de “educação libertadora”, Freire (2011) elege como princípio fundamental de toda sua prática educativa a relação indissociável entre educação e conscientização. Isso significa que “[...] todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando.” (FREIRE, 2011, p. 12). Antes de instituir as bases de sua pedagogia libertadora, Paulo Freire trata de desvelar os aspectos que apontam o caráter opressor da educação de nosso tempo, identificada por ele como “educação bancária”.

Segundo Freire (2005), quando analisamos as práticas educativas na escola atual, percebemos que as relações entre educador e

educando são fundamentalmente narradoras e dissertadoras. Limitam-se à narração de conteúdos, que ele denomina de “retalhos da realidade”, como se existissem desconectados da totalidade, sem significação, conteúdos que fazem parte de dada realidade vista como estática, compartimentada, bem-comportada e, especialmente, como algo alheio à realidade existencial dos educandos. Nessas relações, professores e alunos têm papéis sociais bem definidos. O professor é o agente do saber; aquele que tem a tarefa de encher os educandos de conteúdos. Os educandos são depositários desse saber. Nesse processo, “a palavra se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade” (FREIRE, 2005, p. 66).

Com essa crítica, Freire (2005, p. 68) revela que a educação bancária reflete a sociedade opressora, servindo ao propósito de manter e estimular as contradições que sustentam esse sistema opressor. Nesse tipo de educação, o saber deixa de ser “experiência feita” para ser “experiência narrada”, transmitida. O objetivo dos opressores é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação em que vivem. A educação cumpre a função de levar os oprimidos à adaptação, à conformação social. A educação é instrumento para a conformação das massas, isso significa que os educandos são impedidos de pensar autenticamente, pois pensar autenticamente é perigoso.

O pensar autenticamente envolve a comunicação. O pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos mediatizados ambos pela realidade, na intercomunicação. A comunicação é o que dá sentido a vida humana. O pensar só tem sentido se tem sua fonte geradora na ação sobre o mundo. A libertação autêntica, ressalta Freire (2005, p. 77):

É a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens, não é uma palavra a mais, oca, mifificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. A consciên-

cia não pode ser a do depósito de contrários, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

A educação problematizadora nega os comunicados e concretiza a comunicação. É um ato cognoscente, capaz de superar a contradição educador e educando; porque nela, educador e educando estabelecem uma relação dialógica. Diferentemente da educação bancária que, para manter o distanciamento entre educador e educando, nega a dialogicidade como essência da educação; a educação problematizadora se faz no diálogo, na comunicação.

Enquanto a prática educativa bancária centra-se no educador, que se dedica a narrar ou comunicar sobre o objeto a ser conhecido pelos educandos, a prática educativa problematizadora não separa educador e educando, ambos dialogam sobre os objetos a serem conhecidos; juntos criam as condições para que se dê a superação do conhecimento no nível da *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do *logos*. Esse processo torna-se possível pelo processo de reflexividade.

Segundo Freire (2005, p. 80), a educação de caráter autenticamente reflexivo implica constante ato de “desvelamento da realidade”. Na educação bancária, esse desvelamento não acontece porque o processo educativo desenvolvido nessa educação leva à “imersão da consciência na realidade”. Enquanto isso, na educação problematizadora, há “emersão das consciências de que resulte sua inserção crítica na realidade”.

Fazendo um paralelo entre a prática educativa da educação bancária e a prática educativa da educação problematizadora, entendemos que a primeira oculta as razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo. Mistifica a realidade, é assistencialista, inibe a criatividade, domestica a consciência. A segunda, comprometida com a libertação, empenha-se na desmistificação da realidade, funda-se na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeira dos homens sobre a realidade.

A educação bancária se organiza por meio de práticas que sustentam percepção fatalista da realidade e da situação dos homens no mundo, sobretudo, porque negam a condição histórica dos homens, negam que os homens são seres inconclusos, inacabados, em permanente movimento de busca; ao passo que na educação problematizadora, as práticas levam em consideração o caráter histórico e a historicidade dos homens. Nessa perspectiva, os homens são vistos como seres inacabados, em e com uma realidade igualmente inacabada. Ao tomarem consciência da situação na qual vivem, os homens se apropriam dela como realidade histórica, por isso mesmo, capaz de ser transformada por eles. A educação, portanto, assume caráter de “quefazer” permanente, que se re-faz constantemente na práxis (FREIRE, 2005).

Podemos resumir então que para Freire (2005), enquanto a prática bancária estimula a permanência, sustenta-se em relações dicotômicas entre educadores e educandos, estimula o intelectualismo alienante, a prática problematizadora reforça a mudança, reconhece o movimento histórico como princípio das formações sociais e humanas, fazendo-se revolucionária. Em seu contexto, educadores e educandos se fazem sujeitos do seu presente, comunicam-se, são solidários, sepultando todo e qualquer tipo de autoritarismo.

Também ganham destaque no cenário atual as ideias de Edgar Morin relacionadas à educação. Essas ideias pautam-se, sobretudo, na crítica que o filósofo tem asseverado ao modelo curricular que orienta os sistemas de ensino nesse século, um currículo em que, segundo ele, predomina a fragmentação do saber.

Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer as suas correlações), a dissociar os problemas ao invés de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, separar o que está ligado; a decompor e não a recompor; a eliminar tudo que causa

desordem ou contradições em nosso entendimento (MORIN, 2009, p. 15).

Práticas educativas dessa natureza contribuem para que os alunos aprendam a olhar o mundo de forma mutilada e superficial, tornando-se incapazes de compreender a realidade como totalidade. Como consequência, formam-se pessoas incapazes de compreender as relações que constituem o real, incapazes de compreender que todas as nossas ações estão conectadas, pois a escola trata de apresentar aos alunos um saber particularizado, fragmentado, subjetivo, relativo e parcial. Em função disso, Morin (2009) conclui que, na atualidade, é necessário reformar o ensino de forma a levar à reforma do pensamento.

Morin (2008, p. 191) considera que, sem conhecimento, “a vida não é viável nem visível” e que o conhecimento é produto e produtor dos homens. Portanto, é fundamental e urgente que sejam revistos os meios como as novas gerações têm-se apropriado do conhecimento e, sobretudo, o tipo de conhecimento no qual se assentam as práticas educativas. No contexto atual de crise e possibilidades, como maneira de romper os limites do isolamento e do reducionismo do saber, que o fragmentam e o inibem, o teórico sugere a transdisciplinaridade na educação para a era planetária, o que significa “[...] fortalecer as condições de possibilidade da emergência de uma sociedade-mundo composta por cidadãos, protagonistas, conscientes e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária.” (MORIN, 2003, p. 57).

Educar na era planetária requer o desenvolvimento de práticas educativas organizadas a partir de elementos que convirjam para ação cidadã, articuladora de experiências e conhecimentos humanos a serem contextualizados permanentemente. De acordo com o autor, “[...] a educação deve colaborar para que todos os indivíduos percebam que o desenvolvimento deveria ter como finalidade viver com compreensão, solidariedade e compaixão.” (MORIN, 2003, p. 105).

Segundo Morin (2009), o ensino para formar o homem, capaz de desenvolver essas qualidades, é aquele que se orienta por práticas educativas que, ao invés de estimular a fragmentação do saber, corrobora para que os alunos percebam e compreendam as relações que ligam os saberes, dando-lhes sentido. Enfim, significa que, em vez de acumular o saber, o aluno aprenda por meio do exercício de análise e síntese, a reconhecer as relações que constituem o real. O teórico considera que somente a partir de ensino que possibilite o reconhecimento dos condicionantes naturais, sociais, culturais, econômicos e políticos que constituem a realidade em sua totalidade, teremos homens e mulheres capazes de enfrentar a complexidade das relações que constituem o real.

Outro projeto de educação que ganhou força no Brasil na segunda metade do século XX foi o idealizado por Demerval Saviani (1997). Sua pedagogia, intitulada Histórico-Crítica, traduz seu empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Fundamentado no Materialismo Histórico Dialético, o autor compreende desenvolvimento histórico objetivo como processo através do qual o homem produz a sua própria existência no tempo, ou seja, “a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (SAVIANI, 1997, p. 102).

A partir de críticas às concepções atuais que insistem em afirmar que a escola não é a única nem mesmo a principal com a função de educar e que desconsideram o saber como objeto específico do trabalho escolar, Saviani (1997, p. 114) se empenha na defesa da escola afirmando:

A escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar.

O autor considera que a negação disso traduz tendência atual em secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado. O atual discurso que faz da escola espaço de tudo e de todos, menos espaço de transmissão e produção do saber historicamente produzido, tem convertido a escola em “[...] agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista.” (SAVIANI, 1997, p. 115). Contrária a essa tendência, a Pedagogia Histórico-Crítica propõe que, no lugar de mascarar e atenuar essas contradições, os processos educativos têm a função de tornar claras essas contradições e seus determinantes sociais, contribuindo para a construção de atitudes humanas a serem tomadas diante delas.

A partir dessas reflexões e análises, Saviani (1997) defende a especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano geral. Disso decorre toda sua concepção de trabalho educativo, que segundo o autor é responsável pela formação da segunda natureza do homem:

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente (SAVIANI, 1997, p. 11).

Entendemos, assim, que para o autor o trabalho educativo consiste no processo de constituição da segunda natureza humana: a natureza social e cultural; natureza que não lhe é dada ao nascer, mas constituída por meio do trabalho educativo realizado em comunhão com outros homens, a partir de saberes que emergem como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Para se chegar a esse resultado, ou seja, a produção de saberes específicos que contribuam para a constituição social e cultural dos homens, as práticas educativas têm que to-

mar como referência, como matéria prima de toda atividade a ser desenvolvida, ou seja, o saber objetivo, produzido historicamente pela humanidade, traduzido em conteúdos de ensino.

Esse trabalho, a que se refere Saviani (1997, p. 15), não é de qualquer tipo, trata-se de “ação adequada a finalidades”, ou seja, ação intencional pela qual professores e alunos dão início ao processo de transformação da natureza e de si mesmos, pois a construção de novos saberes transforma o mundo humano, amplia o mundo cultural e, conseqüentemente, transforma a realidade.

Para Saviani (1997), isso significa que, na escola, as práticas educativas devem organizar-se a partir dos conteúdos essenciais para a apropriação pelo homem da cultura sistematizada, pois os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, o homem não consegue dominar a cultura. Sem o domínio da cultura, as massas ficam de fora do processo político. O autor complementa:

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação [...]. O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2007, p. 55).

É por essa razão que a Pedagogia Histórico-Crítica defende, de forma radical, que a tarefa da escola consiste em socializar o saber objetivo, historicamente produzido. Duarte (2004) explica que não se trata de defender uma educação intelectualista, nem de reduzir a luta educacional à questão de quantidade maior ou menor de conteúdos escolares. A questão é enfrentar todas as medidas que buscam impedir a escola de realizar seu papel de socialização do domínio do saber objetivo nas suas formas mais desenvolvidas.

Compreendemos que esse tipo de educação é capaz de ampliar os horizontes culturais dos alunos e de produzir necessidades de nível superior; necessidades que apontem para efetivo desenvolvimento individual e social. Por essa razão, entendemos, a partir das ideias de Saviani (1997), que as práticas educativas desenvolvidas e vivenciadas por professores e alunos na escola sejam operacionalizadas em função de três etapas: a) a identificação dos conteúdos a serem trabalhados na escola, as condições históricas de sua produção, a forma como eles se apresentam na realidade e, sobretudo, as suas perspectivas de transformação; b) “conversão do saber objetivo em saber escolar”, ou seja, quais as possibilidades metodológicas de trabalhar com esses conteúdos de modo a torná-los assimiláveis pelos alunos; c) provimento dos meios necessários para que os alunos não só assimilem, mas apreendam o saber objetivo e compreendam seu movimento histórico.

Resumindo, em linhas gerais, consideramos que a prática educativa que se configura na Pedagogia Histórico-Crítica se assenta na valorização da socialização do saber objetivo e da sua apropriação pelo homem; condição essencial para que este tome consciência da sua situação histórica e das possibilidades de sua transformação. Sem a socialização do saber objetivo, sem a sua apropriação pelo conjunto dos homens, dificilmente estes alcançarão nível de compreensão da realidade capaz de levá-los ao desenvolvimento de ações coletivas conscientemente dirigidas para a superação das contradições sociais. Nesse projeto, a Pedagogia Histórico-Crítica posiciona-se pela defesa da escola e da sua legitimação como espaço onde são produzidas as condições para que professores e alunos sistematizem ações educativas com vistas a alcançar o desenvolvimento social, cultural e, conseqüentemente, humano com vistas a superar todo tipo de desigualdade e injustiça social.

Comungamos com a ideia de que a condição essencial para o desenvolvimento humano passa pela apropriação do saber histori-

camente sistematizado pela humanidade e também concordamos com a ideia de que a escola é o espaço onde se deve garantir esse processo, embora reconheça que ela não é o único. Entretanto, como já foi referido anteriormente, a nossa discussão centra-se na escola e nos sujeitos que participam diretamente dos processos educativos, ou seja, professores e alunos. Portanto, não é nosso objeto de interesse, nesse momento, discutir sobre os diferentes espaços educativos, mas sim, sobre as práticas que se realizam na escola com o envolvimento direto de professores e alunos.

A escola é, então, para nós, espaço sociocultural no qual são sistematizadas atividades educativas com vistas ao desenvolvimento de quem participa desse processo; no caso, professores e alunos. Essa ideia traz subjacente a concepção de que a escola é espaço de encontro entre professores e alunos que, juntos, partilham do processo de transmissão, apropriação e produção do saber. Como espaço de encontro, organizam-se a partir de relações sociais entre pessoas que estabelecem entre si laços afetivos. A reflexão acerca dos processos educativos assentados sob laços afetivos encontra sustentação na Filosofia de Baruch de Espinosa, outra grande contribuição para discutirmos sobre práticas educativas na contemporaneidade.

Apesar de seus escritos remontarem ao século XVII, suas ideias encontram campo fértil na atualidade porque sua Filosofia ajuda-nos a compreender a educação como processo afetivo. Muito embora Espinosa não tenha tratado explicitamente sobre uma teoria educativa, não faltam em seus escritos referências, conceitos e princípios que denotam que “[...] o conhecimento é o instrumento de acesso a uma esfera ideal de compreensão da realidade em si mesma.” (COSTA-PINTO; RODRIGUES, 2013, p. 111).

A filosofia de Espinosa (2008) aponta para a importância do desejo na produção do conhecimento. Dessa forma, engendra conceitos que levam ao entendimento das diferentes atividades educativas e, sobretudo, daquelas que envolvem diretamente professores e alunos como vivências que guardam o potencial de aumentar

ou diminuir a potência de agir de cada um dos envolvidos. Isso acontece porque o desejo é um afeto primário que está na base da constituição humana, ou seja, é, segundo Espinosa, a própria essência do homem. Com isso, podemos supor que nem sempre a razão participa dos processos educativos. Entretanto, o desejo, este sim, sempre participa desse processo, uma vez que não há educação sem desejo nem desejo sem educação (MERÇON, 2013).

De acordo com Espinosa (2008), o desejo é o que nos movimenta. Podemos nos movimentar ativamente ou passivamente. Somos ativos quando afetados de alegria, pois a alegria aumenta nossa potência. O aumento da potência leva ao entendimento racional, adequado da realidade. Somos passivos quando somos afetados de tristeza. A tristeza diminui a nossa potência, leva-nos a um conhecimento inadequado, mutilado da realidade. Portanto, a transformação de um desejar passivo em um desejar ativo ocorre em virtude de nossos encontros que podem ser alegres ou tristes, que provocam o aumento ou a diminuição de nossa potência.

As práticas educativas são da ordem do encontro que acontece entre professores e alunos. Nesse sentido, a Filosofia de Espinosa (2008) ajuda-nos a entender quais condições precisam ser produzidas, para que, na escola, professores e alunos vivenciem encontros alegres, ou seja, práticas educativas que levem ao aumento da potência de ambos e, conseqüentemente, a um desejar ativo.

O aumento ou a diminuição da potência dos sujeitos passa pelo tipo de afetação que provoca o desejar ativo ou passivo. Entendemos que na educação, a afetação é o processo pelo qual práticas educativas transformam-se em vivências capazes de aumentar ou diminuir a potência humana. Fundamentados nessa ideia, partilhamos da tese de que a prática educativa que pode favorecer aprendizagem e desenvolvimento precisa afetar positivamente os alunos. Na atualidade, o desafio é, instigar práticas educativas que levem à potencialização do desejar ativo de professores e alunos.

Esse objetivo depende do tipo de afetação que vai constituir o encontro entre eles.

Considerações finais

O objetivo desse texto foi apresentar reflexões teóricas que nos ajudassem a esclarecer o processo de constituição e desenvolvimento das práticas educativas como fenômeno histórico. A história desse fenômeno mostra-nos que as práticas educativas desde sua origem foram centralizadas no professor e tinham caráter eminentemente racionalista, conformista e intelectualista. Essa realidade perdurou por muito tempo e talvez ainda perdure nos dias de hoje.

Teóricos como Rousseau e Dewey conseguiram alterar a direção e centralidade dessas práticas, tirando o foco do professor e, conseqüentemente, do ensino, transferindo o foco para o aluno e suas necessidades. Entretanto, isso não foi suficiente. O pragmatismo pedagógico não conseguiu dar conta de formar o homem pós-moderno. Uma educação pautada no atendimento das necessidades individuais ou mesmo na resolução de problemas imediatos não pode contribuir para o desenvolvimento histórico e social dos homens.

Sujeito afetivo e de relações, vivendo num mundo em ebulição constante, o homem pós-moderno necessita não somente acumular saber, mas sobretudo, reconhecer a história de cada um e de todos como o princípio regulador das verdadeiras mudanças sociais e históricas. A compreensão disso requer o desenvolvimento da capacidade de pensar e agir de forma complexa, ou seja, a partir das relações que constituem a realidade na qual esse homem encontra-se como membro e construtor ativo. A ação desse homem no mundo e com o mundo é determinada pelo tipo de educação que lhe é assegurada. Uma educação capaz de levar esse homem a ser um artífice de si e do mundo precisa organizar-se a partir de práticas educativas que mediem o desejo ativo.

Apesar de todos os avanços anunciados pela indústria midiática, de todos os recursos tecnológicos que vislumbram ampliar os espaços de aprendizagem e as possibilidades de interação social, a escola ainda conserva, de forma inalienável, seu papel fundamental, que é o de garantir o desenvolvimento humano com vistas a superar a desigualdade e injustiça social. Entretanto, como instituição social, ela necessita de sujeitos que compartilhem desse ideal e juntos promovam ações que estimulem a construção de valores que possam elevar a patamares mais qualitativos as condições de vida em nossa sociedade.

Destarte, não podemos esquecer que as práticas educativas aparecem como problemática profundamente inserida nos contextos em que surgem e se desenvolvem, expressando os movimentos contraditórios que emergem do processo de lutas e interesses, muitas vezes, antagônicos. Portanto, não faz nenhum sentido analisá-las abstratamente, pois se trata de uma dimensão da vida humana, que, como tal, se transforma historicamente, acompanhando-se e articulando-se às transformações do modo como os esses homens produzem sua existência. Portanto, a análise de práticas educativas requer, em última instância, a análise acerca do processo histórico de constituição dos homens que produzem essas práticas.

Referências

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 2006.

CAMBI, F. **História da educação**. São Paulo: Ed. UNESP (FEU), 1999.

COSTA-PINTO, A. B.; RODRIGUES, L. Reflexões sobre a educação em Espinosa: a experiência do encontro como segundo nascimento. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 5, n. 1, p. 111-129, abr./set. 2013. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/index.php/rfe/article/view/4390/3836>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 4. ed. Tradução de Godofredo Rangel; Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979.

ESPINOSA, B. de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

JAEGER, W. **Paideia**: a formação do homem grego. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2010.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, PT: Horizonte Universitário, 1978.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais a profissão docente. São Paulo: Cortez, 2009.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2010.

MERÇON, J. O desejo como essência da educação. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 5, n. 1, p. 25- 51, abr./set. 2013.

Disponível em <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/rfe/article/view/3630/3812>>. Acesso em: 23 out. 2013.

MORIN, E. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

_____. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma e reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

_____. **O conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

ROUSSEAU, J.-J. **Emilio, ou da educação**. São Paulo: Martins fontes, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

Recebido em: 26.11.2015

Aceito em: 01.09.2016

Formação de professores na perspectiva da educação profissional: reflexões sobre ações do SENAI/SC

LEANDRO HUPALO

Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus Chapecó. E-mail: leandrohupalo@gmail.com

ADRIANA RICHIT

Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim, Rio Grande do Sul, Brasil. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFFS. Doutora em Educação Matemática pela UNESP/ Rio Claro, São Paulo. E-mail: adrianarichit@gmail.com

RESUMO

A educação profissional no Brasil tem ganhado novas nuances nos últimos anos devido, sobretudo, às transformações do mundo do trabalho, as quais colocam em movimento processos de qualificação profissional, a expansão dos campos de atuação e a oferta de novos e diferenciados serviços. Com isso, os processos de formação profissional do trabalhador contemporâneo têm se deparado com importantes desafios à medida que os objetivos de formação precisam considerar as expectativas da sociedade, as transformações do mundo do trabalho e, entre outras coisas, as questões relacionadas à formação plena do indivíduo, destacando-se aí a formação social-crítica e a apropriação do conhecimento social e historicamente produzido e acumulado pela humanidade. Considerando esses aspectos, o texto dedica-se a delinear e analisar algumas proposições de formação docente promovidas no âmbito do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial de Santa Catarina – SENAI/SC, bem como os desafios que se manifestam em face a essas proposições. Para tanto, apresenta uma análise dos programas de iniciação à docência, trainee docente, práticas pedagógicas e avaliação, a partir de um diagnóstico da formação inicial e continuada dos docentes da unidade de ensino de Videira/SC. A análise, de natureza qualitativa, dos programas evidencia o modo como se constituem os processos de formação dos professores da educação profissional no âmbito do SENAI/SC, e a relação com a emancipação e intelectualidade dos professores e divisão do trabalho docente no contexto da referida instituição.

Palavras-chave: Educação Profissional. Formação de Professores. SENAI/SC.

Teachers' Training for Professional Education: reflections about SENAI/SC actions

ABSTRACT

Brazilian professional education has been analyzed through new perspectives in the last years, mainly due to work world transformations which shake its movement processes, to the expansion of activity fields and to the offer of new and different services. Before that, the professional education process of contemporary worker has faced important challenges as the goals of education need to consider society's expectations, the work world transformations and, among others, issues related to its subjects' holistic education, with emphasis on the critical and social education as well as on the appropriation of social knowledge, historically produced and accumulated by humanity. Considering these aspects, this paper is dedicated to outline and analyze some propositions of teachers' education promoted by the "Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial de Santa Catarina – SENAI/SC", Brazil, as well as the challenges faced by these propositions. In order to do that, it analyzes the beginners' programs, the teaching trainee, the pedagogical practices and the evaluation based on a diagnosis of initial and continuous education at the teaching unit of Videira, in Santa Catarina. Besides that, it also analyses, on a qualitative perspective, the way SENAI's teachers of professional education constituted their educational process and its relationship with their intellectual emancipation and their labor divisions in the institution.

Keywords: Professional education. Teachers education. SENAI/SC.

Introdução

A formação pedagógica do professor da educação profissional e tecnológica constitui-se em dimensão prioritária no cenário brasileiro desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996, no âmbito da qual são estabelecidas as dimensões abrangidas por essa modalidade de educação. Segundo o Artigo 39 da LDB, “[...] a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos

diferentes níveis e modalidades de educação e as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.” (BRASIL, 1996, p. 26)¹.

Esse aspecto é discutido por Lucília Machado, em artigo publicado na revista *Educação e Sociedade*, para a qual a formação docente à Educação Profissional e Tecnológica – EPT “[...] é decisiva para que a atual política de expansão, interiorização e democratização dessa modalidade educacional se efetive com qualidade social, produção de conhecimentos, valorização docente e desenvolvimento local integrado e sustentável.” (MACHADO, 2011, p. 690).

Essa autora enfatiza, ainda, que esse desafio é histórico e tem se revelado crítico a partir de 2005 em função da criação de diversos programas, destacando-se a expansão da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica, a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE, entre outras iniciativas implementadas nesse período (MACHADO, 2011).

De acordo com as diretrizes da LDB, a educação profissional objetiva, principalmente, elevar a condição intelectual do ser humano mediante uma formação que ultrapasse o tradicional repertório de suas funções laborais. Para alcançar a formação adequada na perspectiva da emancipação do estudante, a formação do professor precisa incluir, entre outras, a dimensão pedagógica, por meio da qual o docente possa promover uma prática profissional coerente e comprometida, na qual estejam imbricados conhecimentos específicos, saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais, conforme propõe Tardif (2013). No entanto estudos sobre educação profissional, como Machado (2011), revelam que a formação inicial dos professores que atuam nessas instituições tem sido predominantemente específica e de caráter técnico, sobretudo em áreas relacionadas à tecnologia.

Além dos saberes que derivam da formação profissional inicial, que no caso dos professores da educação profissional são es-

¹ Redação alterada pela Lei n. 11.741/2008.

tritamente específicos e carentes de bases pedagógicas, existem ainda os saberes experienciais, provenientes das atividades cotidianas, que se constituem a partir da prática e nela são validadas. Sobre isso Machado (2011, p. 691) diz que ainda “se recrutam professores para a EPT fiando-se apenas em formação específica e experiência prática, crendo que a constituição da docência se dará pelo autodidatismo”. Complementarmente, pontua:

[...] habitualmente, vista como acessória à escolarização básica ou sua substituta, a EPT mais densa de ciência e cultura vê sua relevância elevada no rastro da valorização do trabalho pelas economias em crescimento, pela atual dinâmica da competição capitalista e em propostas de desenvolvimento nacional, soberanos, melhor distribuído social, econômica e ambientalmente. Poucos se lembram, porém, de um flanco crítico: a sustentabilidade pedagógica da oferta de EPT por quadros-docentes formados e valorizados adequadamente (MACHADO, 2011, p. 691).

Outro importante aspecto atrelado à relevância desse tema situa-se na dimensão acadêmica. André (2009) pontua que o tema de pesquisa relacionado ao campo da formação de professores tem se destacado, constituindo um panorama marcado por diferentes perspectivas de investigação.

No entanto, embora os estudos sobre a formação docente tenham avançado nas últimas décadas, ainda são escassos os estudos que tomam por foco de investigação especificamente a formação de professores no âmbito da educação profissional e tecnológica. Essa carência é ressaltada em Pena (2011), ao analisar as produções publicadas, entre os anos de 2000 e 2009, no Banco de Teses da Capes², nos anais da ANPEd³ (GT 8 – Formação de professores), na

² O Banco de Teses da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) é um sítio eletrônico (bancodeteses.capes.gov.br) no qual estão disponíveis as informações bibliográficas das teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação do Brasil.

³ ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

Revista Brasileira de Educação e nos Cadernos de Pesquisa e Educação e Sociedade, onde foram encontrados apenas dois trabalhos sobre esse tema.

Diante do exposto, delineamos um estudo de natureza qualitativa, tomando a formação docente no âmbito da educação profissional e tecnológica por foco investigativo, com o objetivo de delinear e analisar algumas proposições de formação docente promovidas no âmbito do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI/SC, destacando os desafios que se manifestam em face dessas proposições. Para tanto, focamos a unidade de Videira/SC⁴. O material empírico tomado para a análise no presente texto foi constituído em face a uma pesquisa de mestrado, em desenvolvimento, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Tal material constitui-se dos documentos relativos às ações formativas promovidas para os novos docentes do SENAI/SC, denominadas trainee docente, práticas pedagógicas e avaliação, conforme prevê o Projeto Pedagógico da referida instituição.

A investigação por seu objetivo, constitui-se qualitativa segundo o entendimento de Bogdan e Biklen (1994, p.49), para os quais “a abordagem qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia e que nada é trivial, que tudo tem um potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Segundo esses autores, a investigação qualitativa contempla cinco características: a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa é

⁴ A unidade do SENAI de Videira/SC é integrada pela filial de Fraiburgo/SC, inaugurada em setembro 2013, que atua nas modalidades de Qualificação Profissional, Aprendizagem Industrial e Curso Técnico. Porém, a formação docente é realizada de forma conjunta entre as unidades de ensino, de modo que a atuação docente acontece de forma compartilhada. Desta forma, neste trabalho, ao nos referirmos à unidade de Videira deve-se considerar incluída a filial de Fraiburgo/SC. Integra ainda a unidade do SENAI de Videira/SC a filial Pinheiro Preto/SC denominada LATEB – Laboratório de Tecnologia de Bebidas que atua no ramo da metrologia inaugurada em 2014 que, por sua vez, não tem relação com o ramo da educação da instituição de ensino.

descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva e; o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

A análise dos dados constituídos procedeu-se em sinergia com a perspectiva da análise de conteúdo de Laurence Bardin, a partir da qual foram evidenciados as possibilidades e os desafios da formação profissional docente no contexto das ações promovidas no SENAI/SC, aspectos esses focados no presente artigo.

Explicitando o contexto do estudo: o SENAI/SC

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI/SC é uma entidade de direito privado, sem fins lucrativos, ligada à Federação das Indústrias de Santa Catarina – FIESC e integrada a um conjunto de Federações de Indústrias de diversos estados brasileiros. Está estreitamente associado aos distintos contextos que demarcaram a história do Brasil, tendo surgido a partir de um decreto que representou uma opção explícita do governo federal em desenvolver a indústria nacional e adotar um modelo expansionista da economia. Visando formar mão de obra qualificada para a incipiente indústria de base na época, foi criado pelo decreto-lei n. 4.048/1942 por Getúlio Vargas, então presidente de república.

No Estado de Santa Catarina o SENAI iniciou suas atividades em 1954 com o objetivo de formar e aperfeiçoar profissionais para a indústria. Atualmente existem unidades instaladas em cinquenta e sete municípios catarinenses, de modo que em 2014 foram efetuadas mais de cento e noventa e sete mil matrículas nos níveis de ensino de Aprendizagem Industrial, Qualificação Profissional, Ensino Médio Articulado com a Educação Profissional, Cursos Técnicos, Cursos Superiores de Tecnologia e Especialização *lato sensu*. Segundo as diretrizes do Projeto Pedagógico do SENAI/SC (2014, p. 14),

[...] inicialmente, as atividades constituíram-se, basicamente, na escolarização de trabalhadores através de aprendizagem industrial. Nos anos 90, as inovações tecnológicas demandaram ao SENAI/SC novos desafios nas áreas de educação profissional e de serviços técnicos e tecnológicos.

No município de Videira/SC, o SENAI iniciou as atividades em 1975 ofertando os cursos de Qualificação Profissional e Aprendizagem Industrial. A partir de 1999, paralelamente a aprovação da lei n. 9.649/98 que proibiu a expansão do sistema federal de educação profissional, o SENAI passou a oferecer cursos técnicos diversos. Em 2005 foi criado o curso de Ensino Médio Articulado à Educação Profissional, pautado no objetivo de oferecer formação em nível médio integrado ao nível técnico. A unidade de Videira/SC encerrou as atividades letivas de 2014 atendendo um público superior a mil e seiscentos estudantes.

Além disso, a partir de 2012 o SENAI passou a ofertar, em parceria com o Governo Federal por meio do Programa Nacional de Acesso ao Emprego e Trabalho – PRONATEC⁵, cursos gratuitos em nível de Qualificação Profissional e Cursos Técnicos. Conforme informação disponível no sítio eletrônico do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego,

[...] o Acordo de Gratuidade tem por objetivo ampliar, progressivamente, a aplicação dos recursos do SENAI, do SENAC, do SESC e do SESI, recebidos da contribuição compulsória, em cursos técnicos e de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, em vagas gratuitas destinadas a pessoas de baixa renda, com prioridade para estudantes e trabalhadores⁶.

⁵ Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.

⁶ Disponível em <<http://pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/objetivos-e-iniciativas>>. Acesso em: 26. dez. 2014.

A evolução tecnológica e o aprimoramento da produção industrial presenciados na contemporaneidade, bem como a passagem de um modelo de bem-estar social para uma economia globalizada, promoveram importantes transformações no âmbito social e econômico. Foram estas transformações que possibilitaram a transposição da noção de competência do campo do trabalho para o campo da educação profissional, já que tais transformações demandam que o trabalhador desenvolva um novo perfil profissional. Segundo consta no Projeto Pedagógico do SENAI/SC (2014, p. 60),

[...] no que tange à formação dos estudantes, os propósitos que balizam a ação da unidade compreendem a formação para o mundo do trabalho e para a cidadania, com claros objetivos endereçados para priorizar valores sociais, alicerçar condutas e escolhas para além da vida escolar, em futuro imprevisível, ancorado no desejo de busca de bem-estar pessoal, o que inclui a realização profissional. Esses propósitos, todavia, são gerais, referindo-se a todos os alunos, independentemente do curso que realizem, convergindo mais diretamente para o aprender a viver juntos e aprender a ser. Não se trata, pois, de apontar somente para os objetivos relativos ao desenvolvimento de competências, em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes explicitados nos planos de curso, de acordo com a natureza do trabalho a que se vinculam.

Portanto, nessa perspectiva, o processo educativo assume uma nova dimensão e tais transformações encontram na Educação com Base em Competências, a concepção de educação que se propõe a desenvolver o cidadão para uma atuação eficaz em situações complexas, a partir da mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes.

O modelo de educação proposto pelo SENAI/SC visa desenvolver nos estudantes capacidades como participação, colaboração, criatividade para a inovação, visão empreendedora e pensamento crítico. Sobre este aspecto, a formação em educação profissional passa a ser entendida de modo amplo, abarcando o desenvolvimen-

to cognitivo, capacidade de comunicação e expressão, controle de situações, criatividade, capacidade de trabalho colaborativo, iniciativa à tomada de decisões e, principalmente, formação de sujeitos com consciência crítica. Ainda segundo o Projeto Pedagógico, ampliam-se significativamente as responsabilidades formativas da Educação para desenvolver o cidadão tanto do ponto de vista conceitual e procedimental quanto comportamental (SENAI/SC, 2014).

Portanto, a concepção de educação subjacente às ações do SENAI está em sintonia com o cenário do mundo do trabalho atual, o qual vive um período de contradições. Para Depresbiteris e Deffune (2002) prega-se a solidariedade num campo de competição exacerbada, busca-se a preservação ambiental enquanto ainda não se sabe como equilibrá-la com o desenvolvimento industrial, e a educação, por sua vez, tem sido valorizada apenas no discurso, faltando-lhe medidas concretas voltadas à melhoria de sua condição. Portanto, para além da formação voltada ao trabalho, a educação profissional abarca, também, a dimensão da formação humana e intelectual, dimensão essa fundamental para a emancipação do sujeito, conforme sugere Saviani (2007).

Para melhor compreender as dimensões da educação profissional apresentamos a seguir um breve histórico da trajetória da educação profissional no Brasil, evidenciando as relações de hegemonia, de luta entre as classes dominantes e dominadas e os interesses defendidos por cada uma, processos esses que influenciaram a consolidação da própria educação profissional no Brasil.

Breve histórico da educação profissional e a necessidade de formação docente

Ensinar, trabalhar e produzir conhecimentos, técnicas e tecnologias voltadas ao desenvolvimento das sociedades são ações humanas presentes desde a antiguidade, práticas estas que eram transmitidas, inicialmente, de geração à geração, por meio de ob-

servação, oralidade e repetição. Destaca-se aí o desenvolvimento de conhecimentos e técnicas que permitiram o progresso de diferentes campos profissionais, como as engenharias e a agricultura.

Ao findar da idade média, a preocupação com a formação de profissionais nessas áreas ganhou novo impulso, de maneira que no século XVIII foram criadas, na França, duas importantes instituições destinadas à formação de engenheiros. A *École Nationale des Ponts et Chaussées*, de Paris/França, criada em 1747, que é considerada a primeira escola de engenharia, e a *École Polytechnique*, fundada em 1794 (PARDAL, 1986). Além disso, nesse período, foi criado em Paris o primeiro curso de engenharia civil, diferenciando-se da engenharia militar (OLIVEIRA, 2005).

No Brasil, a preocupação com a formação de profissionais de diversas áreas surge a partir da colonização portuguesa, tendo como os primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravos. Historicamente, tal modelo de ensino caracterizou-se por qualificar apenas as classes sociais baixas (OLIVEIRA, 2005, apud SECCO *et al.*, 2013). A partir de 1808, com a chegada da Corte Portuguesa ao Rio de Janeiro, foi criado o Colégio das Fábricas, atendendo uma maior demanda de serviços e empreendimentos industriais em detrimento do declínio das atividades meramente agroindustriais. Segundo Manfredi (2002, p. 72)

[...] do ponto de vista econômico, extinguiram-se as relações de intercâmbio e de exploração características do modelo Metrópole-Colônia. A economia brasileira deixou de basear-se apenas na agroindústria voltada para o sistema colonial de trocas. Iniciou-se a implantação de atividades e empreendimentos industriais estatais e privados, para subsidiar o comércio que interessava à Metrópole.

Contudo, somente em 1909, com o Decreto n. 7.566⁷, o ensino profissional expandiu-se pelo país, quando foram implantadas

⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 20. nov.2014.

escolas técnicas federais em dezenove estados brasileiros, visando “[...] não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime.” (BRASIL, 1909).

Essas escolas eram custeadas pelos Estados, Municípios e União com recursos alocados no Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e caracterizavam-se pela oferta de ensino profissional gratuito e básico, preferencialmente para estudantes entre dez e treze anos de idade em condições de pobreza. Segundo Kuenzer (2007), antes de atender às demandas de um desenvolvimento industrial quase inexistente, regiam-se as escolas por uma finalidade moral: educar numa perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho. Sobre isso Canali (2001, p. 7, grifo nosso) destaca:

[...] a rede de Escolas de Aprendizes e Artífices não logrou qualidade e eficiência no ensino profissional para o atendimento às demandas do setor industrial. Os prédios que as abrigavam eram inadequados; as oficinas apresentavam-se em precárias condições de funcionamento; havia escassez de mestres de ofícios especializados e de profissionais qualificados; dessa feita, **o ensino profissional reduziu-se ao conhecimento empírico, uma vez que os mestres de ofícios se originavam das fábricas e das oficinas, faltando-lhes o conhecimento teórico relativo aos cursos oferecidos.**

Conseqüentemente ao cenário que se apresentava, o ensino profissional instituído pela Rede Federal de Ensino sofreu um elevado índice de evasão que, segundo Canali (2011), atingiu a marca de cinquenta por cento em pouco mais de um ano de existência. De modo geral, o período da Primeira República no Brasil não favoreceu grandes avanços no ensino básico, sendo formado basicamente por escolas confessionais⁸ e particulares⁹. No entan-

⁸ Escola que professa, por via de regra, uma doutrina ou um princípio filosófico a ser seguido e que se dissemina em suas práticas cotidianas perante a sociedade.

⁹ Escola gerida pela iniciativa privada com a finalidade da exploração comercial da atividade educacional. No país foi organizada sob o princípio da livre iniciativa desde os tempos do Brasil Colônia.

to, observa-se que, desde o início, o ensino profissional assumiu a responsabilidade pela formação das classes menos favorecidas no âmbito social e econômico.

Posterior a isso, na Constituição Federal de 1937 consta a primeira referência à educação profissional no país, considerando-a como responsabilidade do governo federal e citando o dever das indústrias e sindicatos em criar escolas de aprendizes para os filhos de funcionários e associados, contando com o auxílio, inclusive financeiro, do poder público. Segundo Saviani (2007), as políticas pertinentes à educação, objetivavam atender às demandas do processo de industrialização e do crescimento ascensorial da população urbana. No percurso histórico do Brasil evidencia-se que os anos de 1930 e 1940 foram marcados pelo processo de industrialização do país, favorecendo a disseminação do ensino profissional e a necessidade de institucionalização de um modelo de ensino que se adequasse ao desenvolvimento industrial à época.

Durante o período do Estado Novo no Brasil, sobretudo a partir da Constituição de 1937, a formação dos professores passa a ganhar importância no cenário educacional. Segundo Canali (2011, grifo nosso), os professores são chamados a se profissionalizarem, a fim de atenderem as demandas da educação primária, gerando a necessidade de redefinir a sua formação, já atendida nos moldes do curso normal, criado em 1830, porém expandido no período republicano. Neste período surge o Decreto-Lei n. 8.530/1946 com a finalidade de prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias, habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas, desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

Segundo Canali (2011), durante o governo de Getúlio Vargas¹⁰, mais precisamente nos anos de 1942 e 1943, foi realizada a

¹⁰ Nome da reforma do sistema educacional brasileiro realizada durante a Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da educação e saúde Gustavo Capanema. Essa reforma, de 1942, foi marcada pela articulação junto aos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado sob a ditadura conhecida como “Estado Novo”. No

Reforma Capanema, resultando na criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC e na regulação do ensino industrial, secundário e comercial. Dentre as leis orgânicas criadas nessa Reforma, o Decreto-lei n. 4.984/1942 dispunha sobre a obrigatoriedade da criação e manutenção de escolas de aprendizes sob a responsabilidade das empresas com mais de cem funcionários.

Para Kuenzer (2007) a formação dos trabalhadores e cidadãos no Brasil constitui-se historicamente a partir da categoria “dualidade estrutural”, uma vez que havia uma nítida demarcação de trajetória educacional para as elites e para os trabalhadores. O ensino profissional destinava-se àqueles que não fossem seguir carreiras universitárias, evidenciando a distinção entre as classes abastadas e as classes pobres da sociedade. Restava, então, uma formação de mão-de-obra manual e mecânica do aprender a fazer para os menos favorecidos.

Em janeiro de 1942 foi publicado o Decreto-lei n. 4.073, denominado Lei Orgânica do Ensino Industrial, com o objetivo de organizar o ensino profissional que se tornava relevante no país em função do crescimento econômico da época. Embora o decreto tenha regulamentado o ensino industrial e, conseqüentemente, oportunizado melhorias no processo, Saviani (2007) ressalta que o caráter dualista, que separa o ensino secundário do ensino profissional, reforça a prerrogativa ao ramo secundário de ascensão a qualquer carreira de nível superior, assim como reforça o caráter corporativista que vincula estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e ofícios requeridos pela organização social.

Posteriormente, a Lei Orgânica do Ensino Industrial sofreu algumas alterações, destacando-se pelo menos duas: o acesso ao ensino superior e o fim da dualidade entre o ensino propedêutico e o ensino profissional. A primeira oportunizou aos estudantes for-

mesmo ano foi decretada a Lei Orgânica do Ensino Industrial que regulou esta modalidade de ensino no país.

mados em cursos profissionalizantes o acesso ao ensino superior em qualquer ramo de ensino, desde que respeitados os exames de adaptação. A segunda, fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases n. 4.024/1961, formalizou a distinção entre o ensino profissional e o ensino propedêutico, favorecendo a aproximação entre estes ramos de ensino e atenuando a discriminação da educação profissional. Porém, na prática, o ensino industrial com suas funções vinculadas ao trabalho manual continuaram sem o reconhecimento social, sendo que tal discriminação permaneceu como uma herança cultural do século XX.

Após esse período de desvalorização, a educação profissional é retomada durante o regime militar, a partir da Lei n. 5.692/1971, com o objetivo de constituir uma estruturação do ensino básico, por meio da inserção da obrigatoriedade da habilitação profissional para todos os estudantes da rede pública. Essa iniciativa fundamentou-se na necessidade de mão-de-obra qualificada para garantir o desenvolvimento do país centrado na industrialização que, à época de Médici¹¹, apresentava crescimento econômico médio de aproximadamente onze por cento (GERMANO, 2005).

No entanto, o modelo de educação profissional proposto pelo regime militar não obteve o êxito esperado, visto que as escolas particulares continuavam a propagar o ensino propedêutico voltado para as ciências, letras e artes e, sobretudo, atendendo a classe mais favorecida do país. Na rede pública não foi possível a implantação em rede nacional do ensino profissional, devido à falta de recursos materiais e professores com formação pedagógica necessária. Os índices de repetência escolar e a evasão acentuada também colaboraram para o fracasso da educação profissional na época, pois as classes menos favorecidas eram excluídas do sistema de ensino e sequer chegavam ao ensino médio. O modelo de sociedade dualista e desigual que se configurou, à época, refor-

¹¹ Emílio Garrastazu Médici foi um militar e político brasileiro. Presidiu o Brasil entre 30 de outubro de 1969 e 15 de março de 1974, durante o regime militar.

çava a herança civilizatória que se registra desde a colonização e assume novos patamares no contexto de cada período histórico do país, em razão das mudanças políticas e estruturais dos sistemas produtivos dominantes.

Posterior, na década de 1980, o Brasil consolida, mediante uma luta histórica de classes, o processo de redemocratização com o primeiro governo civil e o fim do regime militar. Assim como diversos setores da sociedade, os educadores intensificaram os debates entre os diferentes grupos em busca de uma nova direção para a educação brasileira. Nesta época, o mercado de trabalho deparou-se com uma saturação de profissionais técnicos, formados em massa entre os anos de 1960 e 1980, e uma nova organização do ensino profissional e do ensino propedêutico passa a ser contemplada.

Por fim, a partir da Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/1996, o ensino médio configura-se como etapa final da educação básica e prevê a consolidação e o aprofundamento do ensino fundamental e o acesso à educação superior mediante a conclusão do ensino básico.

Percebe-se ao longo da trajetória do ensino profissional no Brasil que a formação docente do professor deste nível de ensino não se configurou como prioridade. O avanço da educação profissional e a sua importância num cenário mundial cada vez mais globalizado não foi acompanhado pela formação docente. Veiga (2012) sustenta que atualmente a sociedade está diante de um processo de ampliação do campo da docência e esta profissão especializada, assim concebida pela autora, requer formação profissional para o seu exercício. Neste sentido, Machado (2008, p. 21) considera:

[...] é fundamental que conste da formação do professor de educação profissional conteúdos sobre a educação brasileira, a história da educação profissional, as relações da educação profissional com o contexto econômico-social, os fundamentos da relação entre trabalho e educação, a discussão sobre produção de saberes no e

sobre o trabalho, os espaços de articulação entre escola e trabalho, a influência das redes de pertencimento como legitimação e valorização dos sujeitos e seus saberes, mudanças no mundo do trabalho e suas implicações para a educação, políticas e legislação da educação profissional, objetivos e especificidades da educação profissional, conceitos e paradigmas sobre currículo na educação profissional, relações entre currículo, educação, cultura, tecnologia e sociedade; dualidade na organização curricular e currículo integrado; a construção curricular na educação profissional, didática e educação profissional, organização e planejamento da prática pedagógica na educação profissional, avaliação do processo de ensino-aprendizagem na educação profissional, docência na educação profissional etc.

Em síntese, a eminente necessidade de formação pedagógica para os docentes da educação profissional coloca-se como um imperativo tendo em vista, além dos aspectos destacados ao longo dessa seção, os desafios de natureza didático-pedagógica manifestados nas práticas de sala de aula desses profissionais. Em alguns casos, as práticas baseiam-se na transmissão de conhecimentos e técnicas sem haver qualquer diálogo, reflexão ou crítica sobre a docência ou sobre o papel social da educação, conforme destaca Machado (2011).

Contraopondo-se a essa perspectiva, consideramos que se faz necessário que o docente oportunize aos estudantes o crescimento intelectual necessário para uma efetiva participação social, visando um nível avançado de desenvolvimento cultural, tecnológico e material da sociedade, instigando-o a sair de uma situação de conforto e romper com a previsibilidade das atitudes e situações em sala de aula. Para tal, a concepção de que o professor apenas ensina muda radicalmente, passando a ser compreendido como aquele profissional que também aprende, colocando-se como sujeito capaz de transformar os conhecimentos da sua disciplina em conhecimentos relacionados aos demais campos do conhecimen-

to. A esse respeito, o Projeto Pedagógico do SENAI/SC (2014, p. 54) diz que o docente precisa “estabelecer um novo contrato didático com o aluno, que favoreça um posicionamento que vai além da escuta passiva e da realização de exercícios repetitivos”, pois, segundo Veiga (2012, p. 15), a escola “não pode se limitar à função de educar. Dela são exigidas, cada vez mais, a função de ensinar e a ocupação educativa dos tempos livres com ações pedagógicas. A escola deve ser cada mais próxima à realidade”.

Para tanto, a formação do professor da educação profissional precisa ir além da instrumentalização prática, pautada no desenvolvimento de técnicas de ensino, passando e constituir o ato de formar o docente qualificando-o para o exercício pleno do magistério. Para Batista (2001), formação docente significa, então, o reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e mulheres, seguida de uma contextualização histórica desses percursos. Perrenoud (2002) acredita que o professor precisa assumir uma prática reflexiva profissional com a finalidade de oportunizar ao docente observar, memorizar, escrever, compreender e assumir novas opções. O mesmo autor justifica esta necessidade com o objetivo de livrar os profissionais do trabalho prescrito¹², convidando-os a construir seus próprios procedimentos em função dos estudantes, da prática, do ambiente e das parcerias e cooperações possíveis.

Nessa perspectiva, a questão da formação do professor assume importância diferenciada no âmbito do SENAI/SC, de modo que algumas importantes ações têm sido implementadas, dentre as quais algumas são abordadas a seguir.

Programas de formação docente no âmbito do SENAI/SC

O Projeto Pedagógico do SENAI/SC (2014, p. 58) evidencia o papel do professor no desenvolvimento dos estudantes, afirmando:

¹² Segundo Perrenoud (2002), o trabalho prescrito trata-se de um processo de proletarização do professor limitando-o a simples tarefa de “prestador de serviços”.

[...] dentre as competências previstas como necessárias para o século XXI estão, além daquelas do domínio da cognição (relativas à capacidade de aprender, de ter pensamento crítico, de memorizar, de ser criativo), aquelas relativas aos domínios intrapessoal e interpessoal, também conhecidas como socioemocionais. As competências do domínio intrapessoal dizem respeito à capacidade que cada um tem de lidar com as emoções e de modificar seu comportamento para alcançar objetivos: já as de domínio interpessoal, correspondem à capacidade de se expressar e interpretar o que o outro diz. Ambas são importantes para formação do novo profissional para o século XXI, e caberá à escola, em parceria com as famílias, a responsabilidade de preparar este novo homem, o qual deverá conseguir lidar com as características dessa nova era, adaptar-se aos novos tempos, entender o conhecimento em uma perspectiva crítica e autônoma, e seguir aprendendo ao longo de toda sua vida. A Educação Profissional Técnica e Tecnológica deverá, assim, contribuir também para o processo de formação do homem contemporâneo.

O documento sugere que a escola é a principal responsável pela articulação dos conhecimentos, por meio dos quais ao estudante seja oportunizada a apropriação e a construção do conhecimento. Neste processo é importante considerar o papel central do professor no tocante ao desenvolvimento do aluno. Culturalmente a figura do professor tem agregado inúmeras tarefas que, sobretudo, contribuem significativamente para a manutenção da divisão do trabalho docente. Tardif e Lessard (2013) propõem que a organização do trabalho escolar encontra-se em permanente movimento e engaja diversos atores sociais que estão em relação de poder uns para com os outros.

Embora exista a divisão do trabalho docente entre o professor e os demais atores sociais atribui-se à escola a responsabilidade de desenvolver os alunos além da educação formal. No entanto,

há de se considerar que para oferecer uma educação que vá além dos saberes específicos do currículo escolar, a formação docente precisa avançar, precisa ser diferenciada.

Diferentemente da perspectiva que acreditamos, a formação do docente da educação profissional apresenta uma trajetória marcada pela falta de professores com formação mínima para a docência em sala de aula. Segundo Fonseca (1986, p. 115),

[...] nos primeiros tempos os professores teóricos não poderiam sair senão dos quadros do ensino primário, não tendo por essa razão nenhuma ideia do que necessitavam lecionar no ensino profissional. E quanto aos que deviam ensinar a parte prática, não havendo outras fontes onde ir buscá-los, seriam recrutados nas fábricas ou oficinas, dentre os operários mais hábeis, porém, sem a necessária base teórica e que, evidentemente, por essa mesma razão, só poderiam transmitir a seus alunos os conhecimentos empíricos que possuíam.

A situação da formação docente destacada nesse excerto é evidenciada também nos dias de hoje, de modo que não existe formação pedagógica para técnicos e engenheiros que aspirem a carreira docente. Em detrimento de uma formação técnica e sem bases pedagógicas para a prática docente, que favoreçam o desenvolvimento profissional, os professores da educação profissional necessitam de formação pedagógica que lhes possibilite práticas em sala de aula comprometidas com a formação geral do estudante e não apenas com a apropriação e o desenvolvimento de habilidades e competências específicas. Para Nóvoa (2009) a formação docente, pautada na profissionalidade docente e na personalidade do professor, deve compreender cinco propostas genéricas que, devidamente contextualizadas, podem inspirar uma renovação dos programas e das práticas de formação docente. São elas: o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social. Ainda segundo Nóvoa (2009, p. 3),

[...] ao sugerir um novo conceito, disposição, pretendo romper com um debate sobre as competências que me parece saturado. Adopto um conceito mais “líquido” e menos “sólido”, que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores.

Partindo da necessidade eminente diante do cenário na educação profissional, o SENAI/SC tem promovido algumas ações de formação de professores, a partir das quais busca promover a formação pedagógica e, com isso, ampliar as dimensões da formação dos estudantes. Dentre as principais ações, tomamos para análise os seguintes: capacitação para novos docentes, trainee docente, práticas pedagógicas e avaliação, abordados a seguir.

Capacitação para novos docentes

Segundo NP 06 Gepes/Recrutamento e Seleção/SENAI¹³, toda contratação de colaboradores deve ser precedida de processo seletivo, respeitando os princípios constitucionais da legalidade, da moralidade, da eficiência, da isonomia, da igualdade, da impessoalidade e da publicidade. Desta forma, os professores do SENAI, de diversas unidades federativas, entre elas do Estado de Santa Catarina, são contratados mediante processo seletivo público. Ainda conforme esse documento, o processo seletivo de professores é realizado em pelo menos três etapas: análise curricular, prova teórica e prova didática (apresentação de uma aula de até trinta minutos para uma banca). Além dessas etapas, de acordo com a especificidade da área de atuação, alguns processos seletivos in-

¹³ O Núcleo de Gestão de Pessoas do SENAI/SC – Gepes é um órgão interno da instituição responsável por regular, entre outros, os processos de admissão de colaboradores para o quadro funcional. No que tange aos processos seletivos compete à Gepes atender à necessidade de serviço e selecionar profissionais qualificados, observado o padrão de mercado e a busca pela eficiência da Entidade, sendo vedada, em obediência aos princípios da moralidade e da impessoalidade, a ocorrência de práticas como nepotismo, tráfico de influência, apadrinhamento, troca de favores, bem como as discriminações previstas no art. 7º da Constituição Federal.

cluem uma prova prática (atividade prática específica para a área de atuação) e entrevista.

Mediante aprovação no processo seletivo e contratação pela instituição, os professores ingressantes participam de uma ação formativa de *iniciação à docência*, cuja carga horária equivale a dezesseis horas, ação essa realizada presencialmente pela equipe pedagógica da unidade de ensino, para a qual esses novos professores foram nomeados. O conteúdo da formação contempla os princípios básicos de docência, tais como elaboração de planos de aula e de ensino, conhecimentos sobre os registros escolares em sistema informatizado específico, tecnologias educacionais, breve introdução às práticas pedagógicas e à metodologia de avaliação. A definição desses conteúdos como sendo basilares aos processos formativos deve-se ao fato de que muitos professores ingressantes possuem apenas formação específica em sua área de conhecimento e mínimo (ou nenhum) conhecimento pedagógico para a docência, conforme ressalta Machado (2011) e Kuenzer (2007).

No entanto, a formação docente presente no módulo *iniciação à docência* do SENAI/SC compreende, de modo geral, aspectos instrumentais no que concerne ao ensino. Os professores da educação profissional em sua maioria, como já observado ao longo desse texto, não possuem formação pedagógica. Deste modo, considera-se que os primeiros contatos com a carreira docente devem oportunizar aos futuros professores da instituição de ensino um aprofundamento em questões que vão além da instrumentalização de processos pedagógicos, abarcando também uma formação pedagógica para a docência. Neste sentido, Nóvoa (2009) afirma que os primeiros anos de exercício docente são essenciais à formação, destacando a importância de um acompanhamento do professor, da análise de sua prática e da integração na cultura profissional docente.

No entanto, a formação docente praticada no Brasil atualmente está diretamente ligada, segundo Veiga (2012, p. 17) à

“formação do tecnólogo do ensino”, expressão também utilizada por Maurice Tardif em muitos de seus trabalhos. Tal formação é centrada no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, e os conhecimentos são baseados na definição do que ensinar aos alunos. Este modelo de formação docente, pautado nas políticas públicas neoliberais, é aligeirado e insuficiente para uma prática pedagógica emancipadora. Ainda segundo Veiga (2012, p. 17-18), “[...] essa concepção confere ao trabalho do professor um caráter muito mais ligado à atividade artesanal, restringindo competências a um saber prático, reduzindo-se a uma formação pragmatista, simplista e prescritiva.”

No âmbito do SENAI o que se verifica é que, devido ao considerável aumento do número de vagas para a educação profissional, principalmente nos níveis de Curso Técnico e Qualificação Profissional, houve uma notável elevação do quadro docente em 2014, mudança essa decorrente do movimento das políticas públicas contemporâneas que têm promovido o resgate e o desenvolvimento da educação profissional no Brasil na última década. Por outro lado, os processos seletivos, em sua maioria, têm sido realizados em caráter de urgência, de modo que o exercício da docência em sala de aula tem sido imediato à contratação, aspecto esse que tem impossibilitado esses professores de participarem dessa formação inicial¹⁴. Por exemplo, entre os meses de janeiro e agosto de 2014 foram realizados sete processos seletivos na unidade de Videira nas áreas de elétrica, mecânica, alimentos, informática e inglês, totalizando setenta e sete inscritos. A partir da realização dos processos seletivos foram efetivadas treze contratações. No entanto, constata-se que três dos docentes aprovados, ou seja, apenas vinte e três por cento, participaram da formação de introdução à docên-

¹⁴ A evolução do quadro de colaboradores do SENAI/SC, principalmente docentes, deve-se a evolução no número de oferta de cursos relacionados ao PRONATEC. As evidências do aumento significativo de professores na instituição de ensino podem ser verificadas junto ao Núcleo de Serviços Compartilhados, responsável pela área de Recursos Humanos na escola, mediante relatórios internos.

cia antes de iniciar as atividades em sala de aula, sendo estes nas áreas de elétrica, informática e alimentos¹⁵.

Além disso, dados levantados junto à base interna de dados da instituição de ensino¹⁶, revelam que dos setenta e sete candidatos inscritos para as vagas de professores no processo seletivo para a unidade de Videira, entre janeiro e agosto de 2014, apenas dezesseis foram aprovados em todas as etapas do processo.

Estas informações sinalizam que pode haver, entre os candidatos inscritos, carência de conhecimentos relativos à docência, abrangendo aspectos didático-pedagógicos principalmente. Para além disso, esses números evidenciam uma tendência no que diz respeito ao perfil dos profissionais que tem buscado ingressar na carreira docente nas instituições de educação profissional, como é o caso do SENAI/SC, unidade de Videira, em que mais uma vez há predominância de profissionais liberais, desprovidos de formação para a docência.

Contudo, Gatti (2013) pontua que a formação deficitária de professores não se dá apenas no ensino profissional, já que as estruturas formativas docentes, de modo geral, não refletem o estudo aprofundado da Didática ou das Práticas de Ensino a partir de teorizações que permitam a manutenção de uma relação indissociável entre pensamento e ação.

Programa Trainee¹⁷ Docente

O *Programa Trainee Docente* do SENAI/SC é um projeto piloto de formação de professores ingressantes na carreira docente na educação profissional, iniciado no final de 2013 com a abertura de

¹⁵ Os dados quantitativos referentes à formação docente dos professores de educação profissional do SENAI/SC foram extraídos de sua base interna de informações denominada SGN – Sistema de Gestão do Negócio.

¹⁶ Idem nota acima.

¹⁷ A definição utilizada para trainee no Senai/SC refere-se à engenheiros recém-formados que passam por uma formação pedagógica específica para a atuação docente no ensino profissionalizante.

quarenta vagas para Santa Catarina, nas áreas de eletroeletrônica, edificações, segurança do trabalho, informática, eletrotécnica e metalmeccânica. Este Programa tomou por base o modelo de trainee desenvolvido pelo SENAI do Rio Grande do Sul.

O trainee objetiva preparar os professores, didática e pedagogicamente, para desenvolverem ações de planejamento, organização, desenvolvimento e gerenciamento dos processos de ensino e de aprendizagem; desenvolver competências essenciais para o exercício da função de especialistas de ensino; articular conhecimentos teóricos com situações práticas que envolvam os processos educativos para possibilitar a ampliação e construção do conhecimento e proporcionar capacitação técnica aos docentes, alinhada à metodologia de educação por competência.

Os participantes do Programa são selecionados por meio de processo seletivo pautado em análise curricular do candidato, prova teórica e prova didática. A partir desse processo constituiu-se, ainda em 2013, a primeira turma, a qual era composta de onze professores e cujas atividades formativas foram iniciadas no primeiro semestre de 2014.

O *Programa Trainee Docente* do SENAI/SC tem uma duração de aproximadamente dois meses, com carga horária equivalente a trezentas e doze horas, das quais cento e doze horas destinam-se à formação pedagógica. As demais duzentas horas destinam-se à formação técnica e pedagógica, cujas atividades são desenvolvidas na unidade de ensino para a qual os professores foram selecionados, sob responsabilidade da coordenação pedagógica e professor tutor na área de atuação¹⁸.

A formação do professor é realizada em quatro módulos, divididos entre (a) abertura do programa, papel do docente no SENAI, fundamentos e princípios da prática docente SENAI, educação por competências, estratégias de aprendizagem desafiadoras (estudo

¹⁸ As informações referentes à metodologia de formação do trainee docente na instituição de ensino são referenciadas em documento internos disseminados na intranet do SENAI/SC.

de caso, situação problema, projeto e pesquisa), discussão de textos sobre a prática docente e auxílio ao tutor na execução de aulas práticas; (b) metodologia de ensino, estratégias de ensino, práticas em sala de aula, avaliação na educação por competências, critérios na elaboração de questões, avaliação, observação de aulas teóricas e práticas na área de atuação, preparação de aulas para socialização no grupo de trainees; (c) planejamento de situação problema, plano de ensino, rotinas pedagógicas, tecnologias educacionais, apresentação de aulas, leitura de artigos de educação; (d) elaboração e gerenciamento de situações de aprendizagem e apresentação de aula prática e teórica¹⁹.

Durante a realização do Programa, o professor recebe semanalmente apontamentos da coordenação pedagógica e do tutor na unidade de ensino com o objetivo de alinhar as atividades técnicas e pedagógicas desenvolvidas, bem como identificar oportunidades de melhoria no processo pedagógico. Além de participar da formação, o professor precisa desenvolver outras atividades no âmbito da unidade de ensino, tais como participar de conselho de classe, reuniões pedagógicas e de planejamento; assistir aulas do tutor e/ou outros professores de áreas diferentes de atuação; ministrar aulas de revisão ou aplicar avaliações, porém, sempre acompanhado pelo tutor; atuar como monitor de pequenos grupos de estudantes durante as aulas; elaborar materiais e recursos didáticos e organizar laboratórios e outros espaços relacionados à sua área de atuação.

Para concluir o Programa o professor é submetido a uma avaliação de conhecimentos, etapa essa que consiste na elaboração e ministração de aula, contemplando conceitos teórico e prático da sua área de atuação na referida unidade de ensino. Mediante a aprovação no Programa, o professor é contratado pela unidade de ensino para ingressar na carreira docente.

¹⁹ Idem nota acima.

Programa de Formação em Práticas Pedagógicas

Além da formação pedagógica inicial, oportunizada ao docente do SENAI/SC, a instituição promove ações de formação continuada, denominada *Formação em Práticas Pedagógicas*, as quais são subdivididas em dois módulos: práticas pedagógicas e avaliação. A periodicidade da realização da formação docente acontece de acordo com a demanda de cada unidade de ensino. Segundo o Projeto Pedagógico do SENAI/SC (2014, p. 52), os processos de ensino e de aprendizagem “estão ancorados na concepção da interação como processo para a construção do conhecimento e do desenvolvimento de capacidades, norteando as ações pedagógicas da equipe escolar”.

A *Formação em Práticas Pedagógicas* é realizada presencialmente e consiste em proporcionar aos docentes conhecimentos pedagógicos da prática de sala de aula. Esse Programa totaliza uma carga horária de vinte horas e contempla os seguintes conteúdos: contextualização, mediação e interdisciplinaridade; recursos didáticos e projetos integradores; e introdução à metodologia de formação com base em competências, abordando a elaboração de perfis profissionais e desenho curricular.

No decorrer desse Programa os professores são desafiados a refletir sobre as práticas de ensino desenvolvidas na rotina escolar, baseando-se em atividades de estudo e discussão de textos sobre educação profissional, dinâmicas de grupo, atividades de socialização de boas práticas, entre outras ações. Além disso, a SENAI/SC disponibiliza material bibliográfico com foco na formação para a prática pedagógica, segundo os princípios vigentes da educação profissional.

Durante essa *Formação* são abordados os princípios norteadores da prática docente na educação profissional, enfatizando-se a mediação da aprendizagem, desenvolvimento de capacidades, interdisciplinaridade, contextualização, ênfase no aprender a apren-

der, proximidade entre o mundo do trabalho e as práticas sociais, articulação entre teoria e prática, incentivo ao pensamento criativo e à inovação, aprendizagem significativa e avaliação da aprendizagem com função diagnóstica, formativa e somativa. Na unidade de Videira/SC participaram da *Formação em Práticas Pedagógicas*, desde a sua implantação no ano de 2012, trinta e seis docentes de diferentes níveis de ensino. Destes, apenas quinze finalizaram a formação.²⁰

No entanto, analisando as ações dessa *Formação* entendemos que esse processo falha em não oportunizar aos professores uma reflexão sobre as condições de trabalho do professor, sobre seu papel na formação dos sujeitos, na manutenção das desigualdades sociais, etc. Preocupa-se, novamente, em repassar técnicas de prática pedagógica para professores que atuaram muito mais como reprodutores do saber do que intelectuais do ensino sem a pretensão do desenvolvimento e do uso de sua autonomia.

A autonomia docente, considerada basilar para o desenvolvimento profissional do professor, é entendida, segundo Contreras (2012, p. 234), como

[...] um processo dinâmico de definição e constituição pessoal de quem somos como profissionais, e a consciência e realidade de que esta definição e constituição não pode ser realizada senão no seio da própria realidade profissional, que é o encontro com outras pessoas, seja em nosso compromisso de influir em seu processo de formação pessoal, seja na necessidade de definir ou contrastar com outras pessoas e outros setores o que essa formação deva ser.

Segundo Imbernón (1994), não se pode falar de formação de professores sem considerar que esta aconteça a partir de uma prática que contemple estudo, reflexão, discussão e experimentação, em conjunto com o coletivo de professores que permita a consti-

²⁰ Idem nota 11.

tuição de três elementos fundamentais na prática docente: o científico, o pedagógico e o cultural.

Módulo de avaliação

Além da Formação em Práticas Pedagógicas, os professores ingressantes no SENAI/SC participam de ações de formação com foco na *avaliação*, cuja carga horária totaliza doze horas presenciais. Os conteúdos desenvolvidos pelos docentes compreendem os fundamentos teóricos da avaliação da aprendizagem, estratégias e instrumentos de recuperação da aprendizagem, estratégias e instrumentos de avaliação e a educação profissional por competências.

Sobre a dimensão da avaliação, o Projeto Pedagógico do SENAI/SC dispõe que o processo avaliativo é estruturado por diferentes funções, que caracterizam diferentes momentos da avaliação: função diagnóstica, formativa, somativa. Assim, o processo avaliativo é entendido como **processual e orientador**, não punitivo; **diagnóstico**, apontando desvios e buscando a correção de rumos; **democrático**, fundamentado no diálogo; **formativo**, ou seja, é contínuo ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem e permite recuperação, impedindo assim a repetição de todo um processo.

Portanto, na educação profissional considera-se que o professor precisa conhecer o conteúdo específico de sua área de atuação e estar alinhado às novas tecnologias, pois trabalha diretamente com a formação de profissionais para o mundo do trabalho. No entanto, o professor necessita elevar a prática de sala de aula, contemplando os conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade, os valores culturais, as mudanças sociais em expansão do mundo do trabalho e, além disso, a formação crítica para a cidadania. Nessa perspectiva, conforme preconiza o Projeto Pedagógico do SENAI/SC (2014), a formação continuada sobre ava-

liação deve ser considerada como uma oportunidade de reflexão sobre a aprendizagem dos estudantes mediante um planejamento adequado.

Durante a formação continuada sobre avaliação os docentes são confrontados com as funções da avaliação, que compreende as funções diagnóstica, formativa e somativa. Na educação profissional é fundamental que o docente realize a avaliação considerando as três funções mencionadas, pois excluir uma delas implica empobrecer o processo avaliativo (SENAI, 2010, p. 116).

A formação sobre avaliação tem como objetivo proporcionar aos docentes condições de elaboração de avaliações baseadas em critérios claros e que possibilitem a verificação do percurso de aprendizagem de forma clara e coerente, bem como as formas de aplicação de recuperação paralela ao longo do período letivo. De acordo com registros institucionais, na unidade de Videira/SC, desde a criação do Programa, participaram da formação de avaliação quarenta docentes, dos quais vinte e sete concluíram as atividades, obtendo certificação²¹.

Reflexões sobre os desafios da formação docente na educação profissional do SENAI/SC e considerações finais

O desenvolvimento da educação, de modo geral, requer professores preparados para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Contudo, no âmbito da educação profissional esse é um aspecto crítico, uma vez que tem se observado uma tendência no perfil dos profissionais ingressantes nessa carreira: a maioria dos docentes provém de áreas técnicas e não possui formação para a docência. A situação se agrava quando se trata de áreas vinculadas às tecnologias, em crescente valorização na última década, sobretudo em cursos voltados à formação de profissionais especializados frente às demandas vigentes no país

²¹ Idem nota 11.

Conforme abordado anteriormente, os professores da educação profissional ingressantes na unidade do SENAI/SC de Videira possuem formação técnica e específica em sua área de atuação, e muitos desconhecem conceitos da prática pedagógica na atuação docente. Tal fato suscita ao menos uma preocupação quanto ao quadro de professores da instituição em relação à preparação deste profissional à docência. Segundo o Projeto Pedagógico do SENAI/SC (2014, p. 35-38) a unidade de Videira conta com cinquenta e um docentes, que atuam diretamente nos cursos de educação profissional, e destes apenas quatro possuem formação em licenciatura, sendo um em Matemática e três em Língua Portuguesa. Ainda conforme o documento, menos da metade dos docentes possui alguma pós-graduação²².

Quanto à formação de introdução à docência verifica-se uma tentativa de situar o professor e oportunizar um contato inicial com as questões pedagógicas no ensino. No entanto, esta tentativa baseia-se muito mais na instrumentalização do docente no que se refere ao controle dos documentos de aula e registro das atividades escolares, ou seja, plano de ensino, plano de aula e diário de classe. Tardif e Lessard (2005, p. 107) propõe que

[...] o atual movimento de profissionalização do ensino se refere a dois modelos ligados às dimensões precedentes por mais de um aspecto: um modelo tecnológico e um modelo denominado orgânico. O modelo tecnológico, como seu nome indica, põe o acento principalmente nas funções de controle de técnicas pedagógicas atestadas, na eficácia das intervenções e na performance dos alunos, no domínio dos conteúdos curriculares, etc. É muito evidente que tal modelo, colocando o acento no controle o no êxito da atividade docente, é dominado por uma lógica do tipo instrumental.

²² Para o termo pós-graduação os autores consideram os programas de *lato sensu* e *stricto sensu*. É importante ressaltar que o SENAI/SC em Videira possui apenas dois docentes em nível de mestrado, ambos com formação inicial em licenciatura.

A formação pedagógica inicial de professores da educação profissional do SENAI/SC caracteriza-se pela intencionalidade de oportunizar uma formação breve ao futuro docente, no entanto, falha em fazê-la de forma sintetizada e resumida. Conforme os dados apresentados no texto, somente no primeiro semestre de 2014 treze contratações foram realizadas no SENAI/SC em Videira, no entanto apenas três receberam formação de introdução à docência. Isso se deve a urgência dos processos, pois devido à necessidade de contratação imediata de docentes em algumas áreas específicas, não tem havido tempo hábil para a formação pedagógica inicial. Ou seja, a urgência imposta pela demanda da área da educação profissional tem antecipado a entrada do professor em sala de aula, a qual tem se dado imediatamente após a contratação, sem haver qualquer preparação do professor. Consequentemente, o preparo insuficiente do professor reforça uma prática profissional que consiste, segundo Contreras (2012, p. 64), “na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da investigação científica”. O caráter instrumental aliado a frágil fundamentação teórica remete o trabalho do professor a uma visão utilitarista, técnica e empiricista de formação de professores. Desta forma, segundo Veiga (2012, p. 35), “[...] o futuro professor, como profissional técnico, entende que sua prática pedagógica consiste na aplicação de decisões técnicas”.

Sobre isso Libâneo (2004) esclarece que o professor é um profissional cuja atividade principal é o ensino, de modo que sua formação inicial deve contemplar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessárias para a plena atuação docente. Para Libâneo (2004, p. 75), este conjunto de requisitos profissionais que torna alguém professor pode ser denominado como *profissionalidade*, sendo esta determinada pela profissionalização e pelo profissionalismo, em que:

[...] *profissionalização* refere-se às condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade”

e que “*profissionalismo* se refere ao desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional.

No que se refere ao *Programa Trainee Docente*, implantado em 2013 e efetivado no primeiro semestre de 2014, as ações abordadas neste texto sugerem uma preocupação maior com a formação pedagógica inicial do professor da educação profissional em relação às demais formações oferecidas pelo SENAI/SC. O *Trainee Docente* configura-se como uma alternativa para a formação docente inicial, frente a um cenário educacional carente de professores qualificados para atuar no ensino técnico e na superação das expectativas do mundo do trabalho. A partir dos resultados apresentados pelas primeiras turmas do *Programa* evidencia-se a necessidade de uma revisão profunda sobre esse modelo de formação, atentando-se para seus resultados e, sobretudo, as possibilidades de melhoria das ações.

Contudo, as experiências promovidas em face a estas ações formativas evidenciam que os professores participantes (trainees), mostram-se engajados e comprometidos com a atuação docente²³, participando de forma ativa das oficinas pedagógicas, discussões sobre a prática docente, elaboração de planos de aula e situações de aprendizagem, participação da rotina escolar das unidades de ensino, bem como das atividades promovidas pela coordenação pedagógica ou daquelas supervisionadas pelos tutores. O fato de oportunizar ao professor participante do Programa momentos de observação e análise da prática de outros docentes, participação em rotinas pedagógicas tais como conselho de classe e reuniões de planejamento, interação entre equipe pedagógica e corpo do-

²³ O autor deste artigo é colaborador da unidade de ensino do SENAI/SC em Videira e atua como coordenador pedagógico. O mesmo participou do processo de formação de um trainee docente, sendo o comentário referente à esta nota uma impressão particular da realidade vivenciada na unidade de ensino de atuação.

cente pode ser considerado como um aspecto importante na formação docente no âmbito do SENAI/SC, visto que tal prática não era concebida até a implantação deste Programa. Além das ações desenvolvidas na unidade de ensino, os professores também têm a possibilidade de compartilhar as práticas desenvolvidas junto aos demais participantes do Programa. Sobre este aspecto Perrenoud (2001, p. 138) ressalta:

[...] cada professor depende dos colegas, com os quais cruza todos os dias sem muitas trocas profissionais, com os quais eventualmente trabalha em equipe, com os quais faz parte do mesmo estabelecimento de ensino ou, ainda, com os quais milita nas associações que orientam a própria profissão.

Ademais, Nóvoa (2002, p. 7) argumenta em favor da importância de “estimular, junto aos professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de auto-formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional”. Sobre o aspecto da socialização da prática docente, percebe-se que o Programa contempla essa dimensão em sua realização, contudo não é possível constatar se tal prática tem continuidade após a efetivação dos professores no quadro docente da unidade.

Esse aspecto sinaliza que um dos desafios a serem superados na educação profissional, assim como na educação de maneira geral, é a continuidade e coerência das ações formativas promovidas, pois não há como consolidar um programa de formação de qualidade pautando-se em ações rápidas e desconectadas do contexto profissional do professor, conforme destaca Richit (2010) e Kuenzer (2007). Tal desafio, de natureza política, requer investimentos e iniciativas do poder público no sentido de modificar positivamente o quadro apresentado.

Porém, assim como já destacado anteriormente, trata-se de uma formação pedagógica superficial e aligeirada, embora seja

uma das mais extensas dentro desta instituição de ensino atualmente. Quanto ao fato de ser uma ação aligeirada pode-se justificá-la devido à urgência de se constituir um corpo docente para as demandas do ensino profissional em face da oferta de cursos em parceria com o PRONATEC.

Porém, não há como negar que o *Programa Trainee Docente* configura-se como uma prática formativa na educação profissional com base na instrumentalização no que se refere a Capacitação de Novos Docentes, porém, de forma mais elaborada. Nesse sentido, o desafio que se impõe é modificar a concepção de formação subjacente a essa ação, de modo a promover processos formativos voltados à formação pedagógica e crítica desses dos futuros professores, provendo a esse profissional uma efetiva formação pedagógica, em sinergia com as especificidades e exigências dessa profissão. Esse desafio, de natureza epistemológica, suscita uma redefinição das bases teóricas das ações formativas de professores no campo da educação profissional.

O *Módulo de Práticas Pedagógicas* e *Módulo de Avaliação* proporcionam uma formação caracterizada como mera instrumentalização do professor quanto à atuação em sala de aula. Embora os conteúdos sejam essenciais à prática docente, como mediação da aprendizagem, aprendizagem significativa e estratégias e instrumentos de avaliação, verifica-se que há uma tentativa de conceituar a educação de forma superficial, sem o enfoque necessário para a realidade do sistema educacional brasileiro, principalmente na educação profissional. Esse aspecto evidencia uma perda de competências profissionais do professor, que se dá em face ao desenvolvimento de conhecimentos técnicos que levam a racionalização e tecnologização do ensino (CONTRERAS, 2012), desafio esse, de natureza institucional, que precisa ser superado, principalmente, no campo da educação profissional.

Como consequência os professores ficam submetidos às estruturas de racionalização de seu trabalho, tornando-se dependen-

tes do conhecimento de especialistas, tais como psicólogos, administradores escolares, coordenadores pedagógicos, profissionais de tecnologias educacionais, entre outros. Além disso, importa considerar que a equipe pedagógica, composta basicamente pelos agentes educacionais citados acima, não recebe formação para proporcionar o desenvolvimento pedagógico dos professores, o que leva a um agravamento do cenário de precariedade da formação para a docência na educação profissional, desafio esse que também precisa ser superado. Considera-se nesse processo apenas a experiência pedagógica dos profissionais responsáveis pela formação inicial e continuada docente em cada unidade de ensino. Diante de um cenário de falta de conhecimentos pedagógicos básicos de parte dos professores, que é inerente à sua formação específica, assumem para o si o papel formador e são confiados a colaborar no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Conforme destacado ao longo do texto, a formação inicial dos docentes do ensino profissional, no caso do SENAI/SC em Videira, é específica e sem bases pedagógicas aprofundadas, de modo que tal fato prejudica uma atuação pedagógica comprometida com o desenvolvimento pleno do conhecimento dos estudantes. No entanto, constata-se um movimento de mudança na formação docente na própria instituição de ensino que, historicamente, não tem recebido a devida importância para a elevação da qualidade do ensino profissional nos últimos anos. Ao proporcionar a formação docente com base nos programas aqui apresentados, o SENAI/SC reconhece a necessidade e a importância de um quadro docente melhor preparado frente às demandas do mundo do trabalho no que se refere-se à educação profissional. No entanto, por apresentar algumas lacunas, tal processo suscita novos direcionamentos com vistas a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem e, primordialmente, para consolidar seu papel na formação de cidadãos críticos, conscientes e aptos e exercer sua função social.

Segundo Nóvoa (2013) as escolas têm sido tomadas nos últimos anos por especialistas no que tange a formação docente chegando a substituir os próprios professores nas tarefas da formação. Nóvoa (2013, p. 201) afirma ainda que tal fato “coincide, historicamente, com o aumento das expectativas sociais sobre os professores e, ao mesmo tempo, com uma diminuição das possibilidades práticas dos professores”. Reforçar nos professores o seu papel e sua capacidade de decisão e de ação constitui-se numa possibilidade para uma atuação docente com vistas à uma educação emancipadora e crítica dos alunos, principalmente na educação profissional.

Além disso, como já destacamos, a formação de trabalhadores tem sido alvo de discriminação no percurso histórico da educação no Brasil, uma vez que, segundo Saviani (2008), a conjuntura da sociedade brasileira não permite uma escolarização igualitária da população, pois isso confrontaria os interesses de estratificação de classes de uma sociedade burguesa, que propõe a desvalorização da escola enquanto agente de transformação, regulando e controlando as suas ações no âmbito político e pedagógico. Esse é, claramente, outro desafio, de natureza histórica e cultural, a ser superado no âmbito da educação profissional. É urgente e necessário resgatar o valor social da educação profissional, ressaltando as suas especificidades sem, contudo, negligenciar a formação cultural, intelectual e cidadã dos sujeitos. Para tanto, há que se modificar a formação do professor que atua na educação profissional.

Assim, entendemos que o processo de formação do professor da educação profissional é basilar para a constituição de uma escola emancipadora e transformadora, sobretudo nesta modalidade de ensino, cultural e historicamente ligada às relações de trabalho. Os professores precisam ter o pleno domínio dos conhecimentos específicos a serem ensinados e das técnicas pedagógicas imbricadas neste processo. Porém, precisam assumir, na mesma proporção, o verdadeiro significado de sua atuação na sociedade e as pos-

sibilidades de mudança mediante o ensino que promovem. E isso pode ser possível a partir de um processo de formação docente que compreenda, além da instrumentalização das rotinas pedagógicas, a necessidade de romper com a previsibilidade dos interesses da classe dominante que conformam a sociedade contemporânea, e legitimam as diferenças sociais e econômicas. Esse é, certamente, o maior desafio da educação e da formação de professor na contemporaneidade.

Referências

ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 29.dez.2014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, PT: Edições 70, 2003.

BATISTA, S. H. S. da S. Formação. In: FAZENDA, I. C. A. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria dos métodos**. Lisboa, PT: Porto, 1994.

BRASIL. Leis, Decretos. Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Coleção de Leis dos Estados Unidos do Brasil – 1942**, Rio de Janeiro, v.1, p. 100-117, 1942.

_____. Leis, Decretos. Decreto-Lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. **Coleção de Leis dos Estados Unidos do Brasil – 1942**, Rio de Janeiro, v.1., p. 100-117, 1942..

_____. Constituição (1937). **Constituição e leis constitucionais**. Rio de Janeiro: Z. Valverde, 1943.

_____. Leis, Decretos. Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. **Coleção de Leis dos Estados Unidos do Brasil – 1959**, Rio de Janeiro, 1959a.

_____. Leis, Decretos. Decreto n. 47.038, de 16 de outubro de 1959. **Coleção de Leis dos Estados Unidos do Brasil – 1959**, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1959b.

_____. Leis, Decretos. Decreto-Lei n. 547, de 18 de abril de 1969. Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. **Lei – coletânea de legislação – legislação federal e marginalia**, São Paulo, Lex Ed., Ano XXXIII, 1969a, p. 458.

_____. Leis, Decretos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, v. 134, n. 248, p. 27833-27841.

_____. Leis, Decretos. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. **Diário Oficial da União**. Brasília, v. 135, n. 74, p. 7760-7761, 18 abr. 1997a. Seção I. Regulamenta o parágrafo 2 do art. 36 e os art. 30 a 42 da Lei n. 9.394 de 20.12.1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CANALI, H. H. B. **A Trajetória da Educação Profissional no Brasil e os Desafios da Construção de um Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/simpotionete_old2/sites/default/files/C,Heloisa.pdf>. Acesso em: 15.nov.2014.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. 2. ed. Tradução Sandra Tabucco Velenzuela. São Paulo: Cortez: 2012.

DEPRESBITERIS, L.; DEFFUNE, D.. **Competências, habilidades e currículos de educação profissional: crônicas e reflexões**. 3. ed. São Paulo: SENAC, 2002.

FONSECA, C. S. da. **História do ensino industrial do Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986.

GATTI, B. A. A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores. In: GATTI, B. A. (Org.) **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Ed. UNESP, 2013. p. 95-108.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964 – 1985)**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

IMBERNÓN, F. **La formación del profesorado**. Barcelona, ES: Paidós, 1994.

KUENZER, A. (Org.). **Ensino médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MACHADO, L.R.S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. v.1, n. 1(jun.2008). Brasília: MEC/SE-TEC, 2008.

_____. O desafio da formação dos professores para a EPT e PRO-EJA. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, jul./set. 2011.

MEC. PRONATEC: objetivos e iniciativas. Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/objetivos-e-iniciativas>>. Acesso em: 16.out.2014.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**. Madrid, Ministerio de Educación, n. 350, p.1-10, set./dez.2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 31dez.2014.

_____. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. A. (Org.) **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Ed. UNESP, 2013. p. 199-210.

OLIVEIRA, V. F. Crescimento, Evolução e o Futuro dos Cursos de Engenharia. **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 24, n. 2, p. 3-12, 2005.

PARDAL, P. **140 anos de doutorado e 75 de livre docência no ensino de engenharia no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola de Engenharia. UFRJ, 1986.

PENA, G. A. de C. Formação docente e aprendizagem da docência: um olhar sobre a educação profissional. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa. UFV, vol. 2, n. 1, 2011.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Tradução Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza – saberes e competências em uma profissão complexa**. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro: a formação e o sentido de Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RICHIT, A. **Apropriação do Conhecimento Pedagógico-tecnológico em Matemática e a Formação Continuada de Professores**. 279 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n. 34, janeiro-abril, 2007. Disponível em: <www.redalyc.org/pdf/275/27503412.pdf>. Acesso em: 09.set.2014.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SENAI. Departamento Regional de Santa Catarina. **Projeto pedagógico – SENAI/SC em Videira**. Disponível em: <<https://bc.tic.fiescnet.com.br/entry/5387/>>, login: leandrohupaló. Acesso em: 07.dez.2014.

SENAI. Departamento Nacional. **Metodologia SENAI de educação por competência**. Brasília: SENAI/DN, 2013.

SENAI. Departamento Regional de Santa Catarina. **Módulo de práticas pedagógicas**. Florianópolis: Departamento Regional de Santa Catarina, 2009.

SENAI. Departamento Regional de Santa Catarina. **Módulo de avaliação no processo de ensino e de aprendizagem**. Departamento Regional de Santa Catarina, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

Recebido em: 14.12.2015

Aceito em: 14.04.2016

Rede conceitual sobre Prática Educativa

RAIMUNDA NONATA DA SILVA MACHADO

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e integrante do Núcleo de Pesquisa Roda Griô: Gênero, Educação e Afrodescendência (GEAfro) da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Email: rainsmachado@gmail.com; rai.machado@ig.com.br

RESUMO

Este artigo é resultado de estudos desenvolvidos na disciplina “Prática Educativa” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Faz uma arqueologia do conceito de prática educativa em obras pedagógicas, analisando seu processo de elaboração nas dimensões: lógica, psicológica, pedagógica e histórica, tendo como ponto de partida, principalmente, o estudo de Ferreira (2009), que analisa processos de formação de conceitos científicos, bem como, Cheptulin (2004) e Lefbvre (1983) sobre a compreensão das conexões entre as qualidades universal, particular e singular na produção de conceitos. Discute o quanto a atividade de produção de rede conceitual da prática educativa impulsiona a realização do movimento de análise e síntese; do pensar sobre o próprio pensamento e da ampliação de conhecimentos e atitudes epistemológicas sobre a realidade socioeducacional. Contribui com as reflexões sobre concepções de prática educativa para além da dialética da matéria (materialismo) e do espírito (idealismo), buscando sua complementaridade ao relacionar matéria e espírito na história da humanidade, aspecto imprescindível para se proceder a arqueologia do conceito.

Palavras-chave: Prática Educativa. Arqueologia. Elaboração de Conceitos. Rede Conceitual

Conceptual network about educational practice

ABSTRACT

This article is the result of the study of “Educational Practice” contents in the Postgraduate Program of Education of the Federal University of Piauí. It presents an archeology of the educational practice concepts in pedagogical works, analyzing their development process in the following dimensions: logical, psychological, pedagogical and historical, considering Ferreira (2009) as the study starting point to analyze the processes of scientific

concepts elaboration, as well as Cheptulin (2004) and Lefbvre (1983) on the understanding of the connections among universal, particular and unique qualities in the production of concepts. It discusses the way the activity to produce the conceptual network of educational practice boosts not only the performance of motion analysis and synthesis, but also the thinking about the thought and the expansion of knowledge and epistemological attitudes on the socio-educational reality, contributing with reflections about the conception of educational practice beyond the dialectic of matter (materialism) and spirit (idealism), seeking this complementarity in the connection between matter and spirit in the history of humanity, an indispensable aspect in order to understand the concept archeology.

Keywords: Educational Practice. Archaeology. Elaboration of Concepts. Conceptual network.

Introdução

A produção de uma rede ou teia conceitual é uma atividade bastante longa e complexa, logo, conceituar não é tarefa fácil. Implica mobilizar “fundamentos lógicos, psicológicos, históricos e pedagógicos da elaboração conceitual” (FERREIRA, 2009, p. 29).

O processo de elaboração de conceitos, que faz uso de uma produção arqueológica, garimpando e analisando diversos estudos em seu desenvolvimento histórico, é uma ferramenta metodológica importante no desenvolvimento do pensamento teórico. Nesse sentido, mostrarei, por exemplo, como se deu a atividade de conceituar prática educativa:

Inicialmente, foi necessário o estudo de obras que discutem a concepção de educação, no sentido de apropriar-me da produção histórica do conceito prática educativa. As obras selecionadas foram agrupadas nas seguintes perspectivas teóricas:

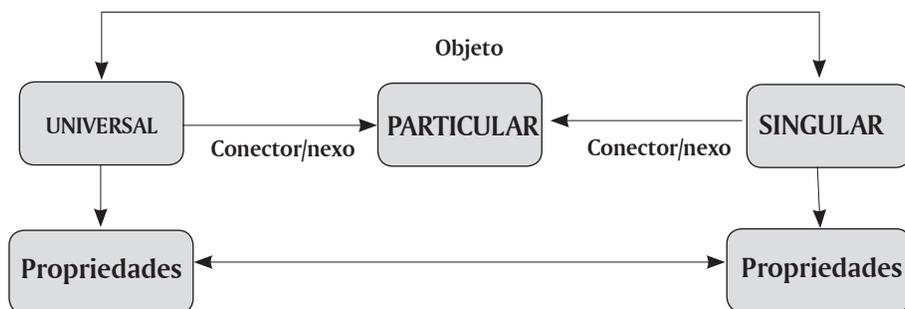
QUADRO 1 – Análise do conceito de prática educativa por perspectiva teórica

PERSPECTIVA TEÓRICA	AUTORES/AS E OBRAS SELECIONADAS
NÃO CRÍTICA	JAEGER, W. W. <i>Paidéia: a formação do homem grego</i> . 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 3-84; p. 336-384; p. 483-493; p. 620-647 ROUSSEAU, Jean-Jacques. <i>Emílio ou Da Educação</i> . 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
CRÍTICO-REPRODUTIVISTA	BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. <i>A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino</i> . 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
PRAGMÁTICA	DEWEY, John. <i>Democracia e educação: capítulos essenciais</i> . São Paulo: Ática, 2007.
CRÍTICA	APPLE, M. W.; AU, Wayne; GANDIN, L. A. Mapeamento da educação crítica. In: APPLE, M. W.; AU, Wayne; GANDIN, L. A. <i>Educação Crítica: análise internacional</i> . Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 13- 32. MACLAREN, P. <i>A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação</i> . 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 189-230. VÁSQUEZ, A. S. <i>Filosofia da práxis</i> . São Paulo: Expressão Popular, 2007, p. 239-307. VIGOTSKI, L. S. <i>Psicologia Pedagógica: edição comentada</i> . Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 36-45; p. 295-307
PÓS-CRÍTICA	CARVALHO, J. M. <i>O cotidiano escolar como comunidade de afetos</i> . Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et Alii Editora; Brasília, DF: CNPQ, 2009. LARROSA, J. <i>Linguagem e educação depois de Babel</i> . Belo Horizonte: Autêntica, 2004. CORAZZA, S. M. <i>História da Infância sem fim</i> . Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

Fonte: produzido por Raimunda Machado.

Ao mesmo tempo em que estudava cada uma dessas obras, fui analisando o processo de elaboração de conceitos científicos, bem como a possibilidade de conexão entre as propriedades: universal, o particular e singular na lógica dialética, tendo como sustentação os estudos de Henri Lefebvre (1983), Alexandre Cheptulin (2004) e Salonilde Ferreira (2009) (Diagrama 1):

Diagrama 1 – Conexão entre os conceitos: universal – particular – singular



Fonte: produzido por Raimunda Machado.

Com este diagrama é possível compreender que em um processo dialético de conceituar é fundamental a existência de conexão entre o singular e o universal no particular, já que todo singular pode ser universal e vice-versa. São categorias distintas, mas que mantêm entre si uma unidade dialética. Vejamos:

O **universal** constitui-se de “propriedades e ligações que se repetem nas formações materiais (coisa, objeto, processo)” (CHEPTULIN, 2004, p. 194).

O **particular** é a “própria formação material, a própria coisa, o próprio objeto, o próprio processo” (CHEPTULIN, 2004, p. 195). Nesse sentido, “realiza a mediação efetiva entre o singular e o universal [...] é por meio dele que o pensamento pode compreender o singular” (LEFEBVRE, 1983, p. 225).

O **singular** constitui-se de “propriedades e ligações que são próprias apenas a uma formação dada (coisa, objeto, processo) e que não existem em outras formações materiais” (CHEPTULIN, 2004, p. 194).

Além do exposto, Ferreira (2009) adverte:

Os conceitos científicos são elaborações que expressam as propriedades, os nexos e as relações essenciais dos fenômenos, a lei do seu movimento e da sua evolução, o nível em que esses elementos são abstraídos da expe-

riência perceptível, da qual fazem parte, e sintetizados em termos de generalizações formuladas num estágio de abstração em que não se estabelece referência a nenhuma impressão ou situação sensorio-perceptível.

Durante estes estudos e considerando estas categorias básicas da dialética materialista, também, elaborei um quadro teórico, sintetizando e agrupando os conceitos em propriedades: universais, particulares e singulares, facilitando a compreensão do que é prática educativa em seu desenvolvimento teórico e histórico.

Por fim, fui elaborando conceitos de prática educativa em cada perspectiva teórica, ao mesmo tempo, em que produzia a rede ou teia conceitual. Ao mesmo tempo porque a atividade constituiu-se em processo de tecitura dinâmica, um faz e refaz que envolveu, conforme Ferreira (2009, p.98), mobilidade e multiplicidade de centros, pois “a fixação de pontos de partida é apenas momentânea, ou seja, uma referência para orientar e articular caminhos a seguir”.

A seguir, apresento os **quadros teóricos** e as **elaborações dos conceitos** de prática educativa, cujos instrumentos permitiram a produção de uma **rede conceitual**, a partir de categorias da dialética materialista (universal – particular – singular) que refletem os traços, os nexos, as propriedades e a própria formação material (coisa, objeto, processo) da prática educativa, considerando cada perspectiva teórica estudada.

Arqueologia dos conceitos de prática educativa

Com a arqueologia dos conceitos de prática educativa não busquei tratar, minuciosamente, todos os ideais de prática educativa contidos nas obras selecionadas para este estudo. Contudo, tal atividade provoca reflexões sobre o desenvolvimento lógico, psicológico, histórico e pedagógico deste conceito.

Outros estudiosos poderiam fazer parte desta lista, entretanto, historicamente, ainda se faz necessário compreender a ênfase

milênar que é dada às influências educacionais ocidentais, com inspiração na organização do sistema educacional brasileiro, sobretudo, as experiências oriundas da sociedade grega caracterizadas pelos períodos homérico, clássico e helênico. Ademais, é bem recente, o movimento que busca o conhecimento de outras experiências socioeducacionais, como aquelas que estão relacionadas aos povos do continente africano!

Desse modo, vejamos o que foi possível garimpar sobre prática educativa, tendo por referência procedimentos de análise, síntese, abstração, comparação, identificação e classificação dos conceitos de prática educativa, a partir de diferentes perspectivas teóricas. Vejamos:

Prática educativa na perspectiva não-crítica

Quadro 2 – O que é prática educativa na perspectiva não-crítica?

PERSPECTIVA TEÓRICA NÃO CRÍTICA DE BASE ESSENCIALISTA			
AUTORES (AS)	UNIVERSAL	PARTICULAR	SINGULAR
WERNER JAEGER (Paidéia I – Conceção Homérica)	Formação Educação Ação Social	Aretê / virtude Moral Espírito Não consciente Aristocracia	Mito Textos poéticos Nobreza Divino Guerreiro
WERNER JAEGER (Paidéia II – Da concepção sofisticada à concepção socrática, platônica e aristotélica)	Formação Educação Ação Social	Aretê / virtude Espírito Política Consciente Democracia Retórica / diálogo	Prosa Natureza espiritual Utilitário / manual Técnica Racional Cidadão
PERSPECTIVA TEÓRICA NÃO CRÍTICA DE BASE EXISTENCIALISTA			
AUTORES (AS)	UNIVERSAL	PARTICULAR	SINGULAR
JEAN-JACQUES ROUSSEAU (Emílio ou Da Educação)	Formação Educação Ação Atividade Experiência	Social Espírito Conduta Moral Arte Vida social Vida concreta Individual Mulher Infância Contínua Libertadora	Natureza empírica Negativa Indireta Utilidade Necessidade Hábito Ideal Amor materno Adultos Criança Separação dos adultos

Fonte: produzido por Raimunda Machado.

As elaborações conceituais, a partir da perspectiva não-crítica envolvem noções como: consciência, espírito e natureza, dentre outras. Sobre a noção de consciência existente na obra “Paidéia: a formação do homem grego” é possível dizer que os momentos definidos como “não consciente” e consciente referem-se ao modo de educação sem e com intencionalidade. A ação não consciente pode ser entendida como aquela em que existe certa consciência ou algum método, sem, portanto, haver ainda a consciência dos condicionamentos objetivos do método (PINTO, 1969), logo, a ação consciente do processo educativo deve ser direcionado por um objetivo (DEWEY, 2007).

As obras analisadas são distintas e complementares, ajudando na compreensão da produção de duas linhas de construção filosófica de base idealista: essência e existência, as quais concebem a sociedade, dando ênfase a ideia de natureza humana.

De um lado, uma natureza espiritual, imutável, inteligível em que a prática educativa deveria ser utilizada para enaltecer todos os atributos de superioridade individual, tal como é descrito nas epopéias atribuídas a Homero: a Ilíada e a Odisséia, bem como nas elaborações mais consistentes dos pensamentos dos Sofistas, Sócrates, Platão e Aristóteles. De outro, temos o desenvolvimento da ideia de Tales de Mileto, Heráclito e Demócrito sobre natureza da matéria ou de Rousseau quanto à natureza empírica.

Este último, alertando que a educação deve realizar-se a partir da própria vida da criança, logo, como processo de naturalização do homem, precisa ser natural (opondo-se ao que é social); espontânea ou negativa (sem intervenção do educador) e em contato com o ambiente físico-natural. Ambas, em conflito, sustentam uma visão de mundo igualitária, de integração, coesão e equalização social, baseadas na superioridade do espírito e da natureza humana. Nesse sentido, a prática educativa de perspectiva não crítica pode ser conceituada da seguinte maneira:

Paidéia I: É a formação não-consciente do espírito guerreiro, por meio dos mitos, visando a Aretê/virtude moral

Paidéia II: É a formação consciente da natureza humana, por meio da retórica, visando a Aretê/virtude política do cidadão.

Rousseau: É a formação de uma conduta individual negativa e indireta ou ainda, é a experiência de uma conduta individual negativa e indireta.

Prática educativa na perspectiva pragmática

Quadro 3 – O que é prática educativa na perspectiva pragmática?

AUTORES (AS)	UNIVERSAL	PARTICULAR	SINGULAR
JOHN DEWEY (Democracia e Educação...)	Ação social Processo	Consciente Intencional Individualidade Experiência Significado Democrática	Objetivo fim Trabalho útil Continuidade Interesses Reflexividade Autonomia

Fonte: produzido por Raimunda Machado.

Nesta perspectiva pragmática, a prática educativa está centrada na experiência como um modo de interação entre sujeito e natureza. Tem-se, pois, uma ênfase no processo de desenvolvimento e controle da experiência por meio da utilização do método experimental científico, indicando que o “o pensamento é útil” (DEWEY, 2007). Tanto que, Saviani (2008) destaca os seguintes passos de constituição de um método de ensino ativo: atividade – problema – coleta de dados – hipóteses – experimentação, diferentemente de Rousseau (2004), que valoriza a experiência imediata com a natureza, colocando limites ao processo de intervenções educativas.

A prática educativa, em Dewey (2007), é um agir inteligentemente, isto se for direcionada por um objetivo, já que, ter objetivo é agir com significado; por essa razão, requer formar todo cidadão para e na democracia – o significado aqui é utilitário, logo, o agir

é também segundo um interesse que pode revelar e medir a qualidade da individualidade, dando atenção às diferenças. A busca pela “inclusão em vez de negação das relações” (DEWEY, p. 119), também, tem sustentado algumas reivindicações sociais, mas, em uma atitude corretiva de “anomalias”, marcada pela necessidade de adaptação e ajustamento dos indivíduos, mediante discursos de aceitação e respeito às diferenças. A prática educativa, nesta perspectiva, é conceituada das seguintes formas:

- Uma ação intencional com significado utilitário, que exige experiência, reflexividade individual e participação democrática;
- Um processo de formação política do cidadão que requer reflexividade individual e participação democrática.

Prática educativa na perspectiva crítico-reprodutivista

Quadro 4 – O que é prática educativa na perspectiva crítico-reprodutivista?

AUTORES (AS)	UNIVERSAL	PARTICULAR	SINGULAR
PIERRE BOURDIEU (A Reprodução...)	Ação Formação	Violência simbólica Sociocultural Significados Dominação Dissimulação Legitimação	Inculcação de <i>habitus</i> Imposição arbitrária Reprodução Capital cultural

Fonte: produzido por Raimunda Machado.

Diferentemente das perspectivas anteriores, que buscam homogeneização social, de um lado, pela naturalização espiritual e empírica, de outro lado, pelo controle das experiências e participação democrática, nas visões crítico-reprodutivistas (incluindo os estudos de Althusser; Baudelot e Establet), Saviani (2008, p. 13) entende que a principal função da educação é “reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista”.

Nesse sentido, as classes populares são submetidas a uma “violência simbólica”, já que o sistema de ensino (SE), por sua autoridade e poder, impõe e legitima determinado poder de um arbitrário cultural, fazendo uso da ação pedagógica, “objetivamente uma violência simbólica” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 20). Assim, a eficácia de toda inculcação socioeducacional depende da linguagem, mais precisamente da linguagem erudita, do formalismo abstrato, tendo o exame como o principal meio de autopropagação, de justificação das exclusões e manutenção do *status quo* dominante.

A perspectiva crítico-reprodutivista foi analisada, a partir da obra “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” de Bourdieu e Passeron. Tem sua relevância em demonstrar as interferências dos condicionantes sociais no funcionamento das práticas educativas, tornando-as mecanismos reprodutores das desigualdades sociais. Além do exposto, a mencionada perspectiva assume uma atitude denunciadora e analítica do projeto de homogeneização social, pautada na correção de “desvios”, conforme observado nas perspectivas anteriores. Desse modo, é possível dizer que a prática educativa:

- É uma ação pedagógica intencional que faz uso da violência simbólica, visando à reprodução da dominação, ou seja, das relações de poder.
- É uma ação pedagógica intencional que faz uso da violência simbólica, visando à reprodução das desigualdades sociais.
- É uma ação pedagógica intencional que faz uso da violência simbólica, visando à reprodução dos significados socioculturais.

Prática educativa na perspectiva teórica crítica

Quadro 5 – O que é prática educativa na perspectiva teórica crítica?

PERSPECTIVA TEÓRICA CRÍTICA DE BASE MODERNA			
AUTORES (AS)	UNIVERSAL	PARTICULAR	SINGULAR
ADOLFO SÁNCHEZ VÁSQUEZ (Filosofia da Praxis)	Processo Produção Atividade	Consciente Teórico-prática Experiência Sentido e significado Atividade Social Material Fim	Práxis Emancipação Revolucionária Transformação Produto e processo Concreta Criadora Inovadora Objeto útil
LEV SEMIONOVICH VYGOTSKY (Psicologia Pedagógica)	Processo Produção	Atividade Sentido e significado Artefatos culturais Linguagem Comunidade Experiência Mediação	ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) Desenvolvimento do conceito Motivo e objetivo Simbólica Vida social Ativa Criação Vivência
PERSPECTIVA TEÓRICA CRÍTICA EM TRÂNSITO PÓS-MODERNA			
AUTORES (AS)	UNIVERSAL	PARTICULAR	SINGULAR
MICHAEL APPLE; WAYNE AU & LUÍS A. GANDIN (Mapeamento da Educação Crítica)	Prática social Processo Produção	Desigualdades Social, cultural, econômica Intelectuais orgânicos Formas e práticas culturais Exploração Dominação Contradições Emancipação Injustiça social Complexidade	Contra-hegemônica Projeto coletivo Transformação Distribuição de poder
PETER MCLAREN (A vida nas escolas...)	Prática social Processo Produção	Transformação Social Desigualdades Injustiças Significados Discursos Ideologia Dominação Legitimação Dissimulação Experiência democrática	Construção social Produção de subjetividades Emancipatória Revolucionária Crítica Terreno cultural Formas culturais

Fonte: produzido por Raimunda Machado.

Na tentativa de superar ideias, anteriormente, sustentadas por naturalizações, práticas utilitaristas e de reprodução social, a perspectiva crítica propõe, dentre outras ideias, “[...] fortalecer aqueles sem poder e transformar desigualdades e injustiças sociais existentes.” (MCLAREN, p. 192). Nessa direção, nutrem interesse revolucionário, de solidariedade aos grupos sociais em situações diversas de marginalização.

Há teóricos críticos que enfatizam a noção de classe e trabalho como categorias analíticas relacionadas à lógica de mercado, pelas quais, é possível transformar materialmente a sociedade, por exemplo, Apple (2011) e McLaren (1997) que consideram as divisões sociais que se manifestam pela inter-relação entre raça, classe, poder e gênero, aproximando-se, em parte, da teoria social pós-moderna ao tratarem de temas referentes às questões feministas e multiculturais.

Algumas vertentes da teoria crítica, embora, seja tão revolucionária na luta por mudanças estruturais e emancipação dos sujeitos, não conseguiram lidar com o problema das desigualdades sociais sem evitar homogeneizar os sujeitos com suas práticas culturais, uma vez que, a luta por democratização dos bens culturais, deu primazia as situações econômicas ligadas às relações sociais de produção e constituição das classes sociais. Sem considerar diferenças sociais de gênero, sexualidade, raça, geração, dentre outros, muitos conhecimentos, saberes e experiências foram desperdiçados, sendo vistos como subalternos ou periféricos.

Os principais conceitos que podem ser utilizados no agrupamento de teóricos críticos estão baseados no materialismo dialético. Dentre eles estão os conceitos de: contradição, totalidade, emancipação, processo, produto e práxis, por meio dos quais a prática educativa pode ser assim conceituada:

- É um processo de formação política do cidadão na luta por transformação social.

- É um processo de formação intencional e política de práxis libertadora e transformadora.
- É um processo de formação intencional e política de luta contra as desigualdades sociais.
- É uma prática social de práxis libertadora e de produção revolucionária que visam à transformação social com emancipação dos sujeitos.
- É um processo de produção de significados contra-hegemônicos e revolucionários que visam à transformação social com emancipação dos sujeitos.
- É a produção de subjetividades revolucionárias que visam à transformação social com emancipação dos sujeitos.
- É a produção de atividade em que coincidem motivos e objetivos.

Prática educativa na perspectiva teórica pós-crítica

Quadro 6 – O que é prática educativa na perspectiva teórica pós-crítica?

AUTORES (AS)	UNIVERSAL	PARTICULAR	SINGULAR
JANETE MAGALHÃES CARVALHO (O cotidiano escolar como comunidade de afetos)	Processo Ação	Cotidiano Vivência Linguagem Hibridismo Relações de poder Jogo de forças Transformação Conversações Pluralidade Sujeito descentrado Experiências	Comunidade de afeto compartilhadas Redes Afeto/afecções complexas Campo dos “possíveis”
JORGE LARROSA (Linguagem e educação depois de babel)	Ação Formação	Problematização Experiência Subjetividades Conversações Significados Devir Tradução Transformação	Sentido plural Babélico Dar a ler Lugar da voz Experiência de si Paixão Sem apego

<p>SANDRA MARA CORAZZA (História da infância sem fim)</p>	<p>Processo</p>	<p>Problematização Disciplinamento Mais-valia Mercadoria Criança / Infância Dispositivos Significados Cotidiano Política Cultural</p>	<p>Significações Governo dos costumes Adultização das crianças Infantilização dos adultos A-vida-a-morte Utilidade do infantil</p>
---------------------------------------------------------------	-----------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: produzido por Raimunda Machado.

Diferentes visões pós-críticas tentam ampliar essa busca por transformação social, embora, isto não seja uma concordância entre todos os pensadores pós-críticos. Corazza (2000), por exemplo, dialoga com a perspectiva crítica, trabalha noções de mercadoria e mais-valia (como pedagogização e sexualização do corpo e da alma) nos estudos sobre a produção da infância, sem tratar de possibilidades de emancipação. Em outros estudos, Corazza (1997, p. 123) chega a afirmar que não se deve planejar ações pedagógicas com a ambição de “promover a libertação, a emancipação, o fortalecimento de poder dos oprimidos”.

Talvez, porque esta luta de transformação social esteja mais vinculada a uma postura que Larrosa (2004, p. 208) chama de liberdade negativa, cuja experiência, “o sujeito da liberdade aparece como protagonista de uma luta de libertação”, tal como acontece em muitos movimentos de emancipação das mulheres, de afro-descendentes, de indígenas, de diferentes sujeitos submissos, em que há sempre um indivíduo iluminado ou corajoso capaz de lutar pelos direitos dos oprimidos, representando-os, já que estes têm pouca ou nenhuma condição de liderar e organizar reivindicações que atendam seus anseios e direitos sociais. São posições oriundas de perspectivas críticas bem dogmáticas!

Larrosa (2004, p. 11), também afirma que em seus livros anteriores teve certa dificuldade em tratar a educação do ponto de vista político, um desconforto em relação a palavras: liberdade,

igualdade e fraternidade, “como se não soubesse o que fazer com elas”. Em “Linguagem e Educação depois de Babel” trabalha seus ensaios, demonstrando que a experiência, diferentemente da perspectiva de Rousseau (2004), que defende uma educação negativa e também do pensamento de Dewey (2007), defensor do trabalho útil, é aquilo que, ao nos passar; tocar e acontecer, nos forma e transforma. Também, fala de outra face da liberdade, referindo-se a “autonomia da vontade”, ou seja, “a capacidade do homem, individual ou coletivamente, de dar para si mesmo sua própria lei e de obedecê-la”, um modo de libertação positiva que não emana, arbitrariamente, de um sujeito singular.

Em Carvalho (2009, p. 35), o propósito de transformação social aparece, interrogando o “campo dos ‘possíveis’ de produção de comunidades de afetos/afecções no âmbito escolar”, defendendo a justiça social com justiça cognitiva em busca de escolas constituídas e constituintes de comunidade compartilhada, cooperativa e plural.

Na perspectiva pós-crítica é possível estabelecer algumas aproximações e distanciamentos com a perspectiva crítica. Isto porque a atividade de formação de conceitos, desenvolvida neste ensaio, sustenta-se na concepção de que o conceito deve ser assimilado não como conhecimento acabado, mas em seu caráter histórico (FERREIRA, 2009, p. 75), constituindo-se por múltiplas e variadas conexões, como acontece com os conceitos de experiência e transformação, dentre outros. E, enquanto formações culturais de cada época, esses conceitos figuram-se como um conjunto de figuras de caleidoscópio, sem ser uma invenção anterior, são objetivados em sua pluralidade pela história (CORAZZA, 2000).

Assim, do conjunto de autoras/es pós-críticos, obtive a lição de como trabalhar e produzir espaços de convivência e conversações que, sendo plurais e descontínuos, poderão evitar a constituição de práticas educativas endereçadas a equalização ou homogeneização social, baseadas em princípios universalistas que, mais reforçam desigualdades sociais sob uma forma hegemônica

de tolerância às diversidades culturais, do que de valorização e reconhecimento das múltiplas experiências, saberes e visões de mundo, historicamente, desprestigiados.

Logo, os principais conceitos que sintetizei nesse agrupamento pós-críticos estão baseados numa lógica plural, descentrada e de desconstrução transformadora. Dentre eles estão os conceitos de: experiência, transformação, produção, construção e desconstrução de significados, por meio dos quais a prática educativa pode ser conceituada:

- É a produção de significados socioculturais que visam à desconstrução das relações de poder na luta por justiça social.
- É a produção de significados socioculturais que visam à desconstrução das relações de poder e a reconstrução de outros significados de prática social na luta por justiça social.
- É a produção de significados socioculturais de sentido plural ou babélico com ações complexas na construção do campo dos “possíveis”.
- É a produção de subjetividades que visam à transformação social ou justiça social em sentido plural.
- É um processo de produção de significados socioculturais de sentido plural ou babélico com ações complexas na construção do campo dos “possíveis”.
- É um processo de produção de significados socioculturais que visam à desconstrução das relações de poder e a reconstrução de outros significados de prática social na luta por justiça social.
- É um processo de produção de significados contra-hegemônicos que visam à transformação social.
- É um processo de construção de significados socioculturais que visam à desconstrução das relações de poder e a reconstrução de outros significados de prática social na luta por justiça social.

Então, durante o desenvolvimento dos processos de análise, síntese, comparação, identificação e classificação dos conceitos, mediante suas qualidades universais, particulares e singulares, fui elaborando os conceitos de prática educativa, distinguindo suas diferenças e semelhanças entre as perspectivas teóricas e produzindo uma rede conceitual que, ao comunicar seus nós, foi se configurando de modo bastante heterogêneo, movediço e acentrado. Esse tipo de sistema não se fixa em um único centro, aproximando-se do modelo rizomático que, na perspectiva de Deleuze e Guattari (1995, s/p.) pretende:

[...] fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira simples, com força de sobriedade, no nível das dimensões de que se dispõe, sempre $n-1$ (é somente assim que o uno faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele). Subtrair o único da multiplicidade a ser constituída; escrever a $n-1$. Um tal sistema poderia ser chamado de rizoma. [...]. Um rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais. [...] um método de tipo rizoma é obrigado a analisar a linguagem efetuando um descentramento sobre outras dimensões e outros registros.

O processo de elaboração da rede conceitual sobre prática educativa gerou muitas dúvidas, inquietações, incertezas, acompanhados, também, de certa frustração e medo de não conseguir realizar a atividade. Essa arqueologia do conceito é um trabalho antropológico de interpretação de significados (GEERTZ, 1989) na interação entre pensamento e experiência.

Desse modo, o produto, ou a rede conceitual, que apresento, neste artigo, fez-me enxergar (arrisco-me a dizer) a existência de uma tensão cognitiva entre perspectiva crítica e pós-crítica e a minha preocupação com a produção de significados na prática educativa, entendendo-o como o conceito epistêmico, oriundo deste processo de produção conceitual. Como produto desta atividade de pensar e conceituar prática educativa apresento no diagrama 2, a rede conceitual.

Considerações finais

Com esta atividade de elaboração de conceitos sobre prática educativa foi possível compreender que, muitos dos conceitos destacados, podem ser confundidos em seus significados e sentidos, principalmente, se não forem apropriados, levando em consideração sua produção arqueológica de acordo com as perspectivas teóricas que o sustentam em seu desenvolvimento lógico, psicológico, pedagógico e histórico.

Na dimensão lógica, é possível conduzir um processo de sistematização racional e subjetiva de relações reais existentes ou ela é apenas criação do espírito (PINTO, 1969). Nesse caso, as concepções que se tem da realidade podem ser agrupadas em dois tipos de lógica: a lógica formal ou metafísica, empregada mais nas perspectivas não crítica e crítico-reprodutivista, sendo que, sinais de lógica dialética podem ser mais perceptíveis em modos de interação, como o pragmatismo e as vertentes de orientação crítica e pós-crítica, ainda que não estejam, igualmente, fundados na dialética de base materialista histórica e dialética.

Sendo formal, metafísica ou interacionista, quando as perspectivas não críticas e pragmáticas acentuam as diferenças cognitivas e socioculturais, de um lado naturalizando processos de marginalização e, de outro, recorrendo à convicção de que é possível “curar” os sujeitos e adaptá-los ou integrá-los à estrutura social, não há espaço para valorização e reconhecimento das múltiplas visões de mundo.

As teorias crítico-reprodutivistas, apesar de enfatizarem as implicações das forças sociais no funcionamento da prática educativa, não apontam possibilidades de transformação social. Contudo, tal perspectiva teórica ajuda-nos a compreender o quanto a escola desempenha papel fundamental na manutenção da lógica capitalista de reprodução das relações sociais de produção (ALTHUSSER, 1996) e da violência simbólica de dominação cultural (BOURDIEU;

PASSERON, 1992), resultando na reprodução das desigualdades sociais fabricadas, historicamente, por estratégias etnocêntricas de saber e poder.

Nas perspectivas teóricas estudadas e apresentadas neste artigo, muitos conceitos podem ser empregados em múltiplos sentidos, daí esta atividade de produção conceitual ser de suma importância na compreensão dos significados e sentidos da prática educativa em seu desenvolvimento histórico.

Desse modo, um método que, contraditoriamente, “é ao mesmo tempo um e múltiplo” (PINTO, 1969, p. 42), oferece diferentes caminhos de serem trilhados. Esta postura plural tem-se na lógica dialética, permitindo-nos compreender os múltiplos sentidos dos conceitos, por exemplo, as aproximações do conceito de transformação social entre as perspectiva crítica e a pós-crítica. Outros conceitos, como o de produção, merecem, também, esse tipo de análise, que não foi possível desenvolver nos limites deste estudo!

Também foi possível observar que, a primeira, inspirada no marxismo, focaliza a necessidade de transformação da estrutura social, atingindo a matéria por meio dos processos institucionais e econômicos, considerados prática social e ponto de partida para análise da totalidade do real unidade pela contradição ou pela luta dos contrários.

Na perspectiva pós-crítica, a intenção de transformação social está vinculada à produção da subjetividade, entendendo as injustiças sociais como processo linguístico e discursivo, ou seja, as diferenças que levam a opressão, marginalização, não são naturais, mas produzidas, discursivamente, nas relações dialéticas, que envolvem poder e saber. A linguagem é processo de significação, logo, produção de cultura, de um real que é simbólico.

Além dos aspectos discutidos, o desenvolvimento lógico dialético opera, ainda, a partir da dimensão psicológica, responsável por ativar todas as suas funções mentais, principalmente as do pensamento, já que este “recorre a múltiplos processos e proce-

dimentos mentais, vinculados entre si, constituindo uma unidade dialética” (FERREIRA, 2009, p. 58), logo, uma atividade complexa, em que foi necessário fazer análise, síntese, abstração, generalização, além dos processos de comparação, identificação, classificação e do agrupamento das qualidades dos conceitos, considerando as suas propriedades universais, particulares e singulares.

Nos procedimentos de análise, fiz às leituras das obras, destacando as propriedades, atributos ou qualidades (universais, particulares e singulares). A síntese foi desenvolvida na reorganização dos atributos destacados e isolados durante a análise. Nesse movimento de análise e síntese, o conceito de prática educativa foi sendo elaborado, em cada perspectiva teórica, considerando-se o seu desenvolvimento histórico. Este foi o momento de aproximação da compreensão dos conceitos de prática educativa, estabelecendo conexões entre as propriedades, as quais permitiam atingir um nível de pensamento cada vez mais complexo, alcançando processos de abstrações e generalizações.

Assim como a análise, na síntese e na abstração foram possíveis fazer comparações entre os conceitos, identificando suas semelhanças e diferenças, permitindo fazer associações, classificações ou agrupamentos em torno das perspectivas teóricas, bem como reconhecer posturas teóricas variáveis, que se aproximam e se distanciam dentro de um grupo de posicionamento teórico semelhante.

Na perspectiva teórica crítica, por exemplo, é possível pensar sujeitos que criam a cultura e são por ela criados; que criam ideias e são por elas criados, pois, uma posição dialética crítica está pautada em relações intrínsecas, que produzem efeitos diversos, e que, muitas vezes, tais situações não podem ser, totalmente, controladas pelo sujeito, como pensam os que adotam a postura desconstrucionista e de descentralização do sujeito na ótica pós-crítica. De igual modo, é preciso analisar caracterizações mais universais e as relações que estabelecem entre o interior e o exterior, o individual e o coletivo, o macrossocial e o microssocial.

Assim, em ambas as teorias citadas anteriormente, residem, também, o perigo de estabelecer determinações mais formais ou mais subjetivas do que relacionais. Por isso, é preciso ter o cuidado epistemológico, no sentido de evitar determinada primazia que cada perspectiva impõe a produção da realidade, focalizando, arbitrariamente, as polarizações mencionadas anteriormente, bem como do todo ou das partes; da subjetividade ou da objetividade; da ideia ou da matéria.

Com essa atividade de elaboração do conceito de prática educativa, portanto, foi possível ampliar o conhecimento e pensar sobre meu próprio pensamento, durante o movimento de análise e síntese, para poder dizer que cheguei à compreensão de que é possível que minha concepção de prática educativa esteja caminhando, no sentido de pensar a realidade socioeducacional, além da dialética da matéria (materialismo) e do espírito (idealismo), buscando uma complementaridade dialética que relaciona matéria e espírito na história da humanidade, aspecto imprescindível para se proceder a arqueologia do conceito.

Referências

ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos de estado. In: ADORNO, Theodor *et al.*. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. Mapeamento da educação crítica. In: _____. **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 13- 32.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP&A; Brasília, DF: CNPQ, 2009.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 2004. p. 191-202.

CORAZZA, Sandra M. **História da Infância sem fim**. Ijuí: Ed. UNI-JUÍ, 2000.

_____. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flávio B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. São Paulo: Papirus, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia**. Tradução Aurélio Guerra Neto; Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 1. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/lep/arquivos/textos_geral/Mil_Platos_1.pdf. Acesso em: 08 dez 2013.

DEWEY, John. **Democracia e educação: capítulos essenciais**. São Paulo: Ática, 2007.

FERREIRA, Maria Salonilde. **Buscando caminhos: uma metodologia para o ensino-aprendizagem de conceitos**. Brasília: Liber, 2009.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação da cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia: a formação do homem grego**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 3-84; p. 336-384; p. 483-493; p. 620-647.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEFBVRE, Henri. **Lógica formal, Lógica dialética**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. p. 216-228.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PINTO, Álvaro V. **Ciência e Existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007, p. 239-307.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**: edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 36-45; p. 295-307.

Recebido em: 14.09.2014

Aceito em: 29.04.2016

Articulação entre a epistemologia pragmatista de John Dewey e o seu projeto pedagógico de *Vida e Educação*

EDNA MARIA MAGALHÃES DO NASCIMENTO

Doutora em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Vinculação Institucional: Professora da Universidade Federal do Piauí UFPI/ CCE/DEFE e do Programa de Pós-Graduação em Ética e Epistemologia. Email: magaledna@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo discute a articulação teórica entre a epistemologia pragmatista de John Dewey e o projeto pedagógico do texto *Vida e Educação*. O ponto de partida da investigação consiste em descrever os conceitos de experiência e natureza da epistemologia de John Dewey que configuram sua concepção de conhecimento. Pretende-se com isto proceder a algumas notas sobre a articulação da epistemologia pragmatista de Dewey presente em sua obra seminal *Experiência e Natureza* ao seu projeto educacional desenvolvido em *Vida e Educação*. Busca-se identificar no campo educacional a crítica que Dewey realiza contra os dualismos oriundos da tradição filosófica que se perpetuam nas estruturas das instituições sociais através de falsos problemas, formulados sob o ponto de vista das dicotomias e das classificações e hierarquizações. Procura-se identificar uma unidade programática e sistêmica da obra de Dewey que articula uma concepção naturalista do conhecimento, uma posição realista em filosofia e a aplicação de seus princípios filosóficos pragmatistas ao projeto educacional.

Palavras-chave: Naturalismo. Experiência. Vida. Educação.

*The relationship between John Dewey's pragmatist epistemology and his educational project of *Life and Education**

ABSTRACT

This article discusses the theoretical articulation between John Dewey's pragmatist epistemology and the pedagogical project of the book *Life and Education*. The starting point of the research is to describe the concepts of

experience and *nature* on John Dewey's epistemology which shape his conception of knowledge. The intention is to discuss the articulation between Dewey's pragmatist epistemology highlighted in his seminal work *Experience and Nature* and his educational project developed in *Life and Education*. The article seeks to identify in the educational field Dewey's criticism against the dualisms derived from the philosophical tradition that perpetuates the structures of social institutions through false problems, formulated under the point of view of dichotomies and of classifications and hierarchies. This paper also intends to identify a programmatic and systemic unit in Dewey's work that articulates a naturalistic conception of knowledge, a realistic position in philosophy and the application of philosophical pragmatist principles in the educational project.

Keywords: Naturalism. Experience. Life. Education.

Introdução

A concepção de conhecimento desenvolvida pelo filósofo estadunidense John Dewey (1859-1952) foi significativa para modificar a forma como se praticava os processos educacionais, em fins do século XIX e começo do século XX, quando predominavam modelos pedagógicos tradicionais, aprioristas e inatistas. O conhecimento, na acepção pragmatista de Dewey é produto de interações causais e relacionais no qual o pensamento humano, por ter uma função operatória, desenvolve e cria as ideias que adquirem e ganham sentido prático, passando a ter valor de uso. Em virtude disso, o conhecimento escolar vai requerer um constante exercício de ação e atividade, transformando o universo escolar em um espaço de experiências significativas e criativas.

O projeto educacional deweyano é uma resposta prática à sua filosofia instrumentalista. Desta feita, a epistemologia pragmatista de Dewey explica a origem do conhecimento, seu desenvolvimento, criação, geração e produção. Esta concepção revela como este produto, o conhecimento, que é natural e social pode ser compartilhado, aprendido, recriado socialmente.

Para John Dewey é preciso se contrapor às explicações em que a *experiência* e a *natureza* são apresentadas com base em distinções arbitrárias. Em seu livro *Experience and Nature* [Experiência e Natureza], ele priorizou o naturalismo como base para a epistemologia. Em termos epistemológicos, Dewey coloca o problema da demarcação entre ciência e filosofia como algo irreal. Ele quer é a unidade entre as duas áreas do conhecimento com a aplicação do método científico à filosofia. Sua concepção de filosofia funda-se na experiência, em virtude disso, as concepções de Dewey acerca do conhecimento, do uso inteligente da razão e da natureza social da filosofia concorrem para a constituição de sua concepção de *ciência*.

Contra a noção tradicional de *conhecimento como representação da realidade*, Dewey passa a designar o conhecimento como um conjunto de “crenças” e “proposições” tomadas como *garantias de usos*. Seu objetivo é desenvolver um projeto científico e metodológico que exigirá outra forma de fazer filosofia, que ele caracteriza como uma filosofia empírica. Dewey se opõe à forma pela qual o problema epistemológico foi formulado pela tradição, ou seja, a partir de “uma posição realista ingênua de que todo tipo de conhecimento é representação” [...], desconsiderando o processo de conexão entre as coisas e entre o conhecedor e as coisas¹.

Este trabalho está estruturado na seguinte ordem: Na primeira seção será apresentada a Concepção de Conhecimento em Dewey, na segunda seção, algumas notas sobre a Epistemologia Pragmatista de Dewey: experiência e natureza e, na terceira seção, a articulação entre a epistemologia deweyana e o projeto educacional presente no texto “Vida e Educação”. O objetivo da análise é revelar como Dewey, de posse da epistemologia pragmatista, interpreta o universo escolar e propõe uma teoria alternativa aos dualismos da filosofia/pedagogia clássica.

¹ ARAUJO, Inês Lacerda. Dewey e Rorty: Um debate sobre a justificação, experiência e o papel da ciência na cultura. *Cognitio Estudos: Revista Eletrônica de Filosofia*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 02, jan./jun. 2008.

Concepção de Conhecimento em J. Dewey

A objeção de Dewey à epistemologia clássica consiste em sua recusa em considerar o conhecimento, de qualquer tipo, como uma questão de representação mental, tal qual a ideia de um “museu da mente”, no qual as coisas são etiquetadas pelo poder da razão. O pragmatismo considera inconsistentes as teorias representacionista do conhecimento que afirmam haver uma diferença substantiva entre conhecer e atuar sobre o mundo, como se, de um lado, os agentes suportassem em suas ‘mentes’ a teoria e, do outro, a práxis. A ideia filosófica de ‘conhecimento como representação’, como um espelhamento mental de um mundo externo à mente, originou-se do racionalismo e também do empirismo que produziram a noção cartesiana de ideias como aparências no “palco de um teatro interno”².

Ao contrário desta tese, para Dewey o conhecimento só pode ser entendido como *conexão* e não *representação*. Não é possível tratá-lo isoladamente, tomá-lo por si só, mas sim adotando a perspectiva da complexidade e da utilidade. A apropriação adequada do tema do conhecimento pelos homens não é aquela que o considera como um fim em si mesmo, mas tem a ver com as reais necessidades humanas. O conhecimento tem sentido enquanto ação finalística que nos permite agir no mundo. Portanto, com base nestes princípios, a concepção de conhecimento deweyana é contingente e histórica.³

A teoria deweyana do conhecimento foi desenvolvida de modo mais sistemático nas obras: *Studies in Logical Theory* (1903), *Experience and Nature* (1925) *Lógica Theory of Inquiry*(1938). Acrescente-se a estas obras os ensaios *How We Think* (1910) e *Essays in Experimental Logic* (1916). Pode-se dizer que Dewey é herdeiro do realismo científico, uma tese filosófica cujos defensores argu-

² Rorty, Richard. *Consequências do Pragmatismo*. São Paulo. Saraiva: Instituto Piaget, 1999.

³ DEWEY, John. *Experience and Nature*. New York: Dover Publications, Inc., 1958. p.1a.

mentam a favor da ideia de que as teorias científicas descrevem adequadamente o mundo. Entretanto, o realismo deweyano não é reducionista. Para designar sua concepção de realidade, Dewey, utiliza-se das expressões *naturalismo empírico*; *empirismo naturalista* e *humanismo naturalista*. Estas designações são como advertências para revelar o caráter interacionista de sua concepção de conhecimento, evitando alguma interpretação reducionista.

Por essa perspectiva é possível identificar em sua obra uma articulação teórica entre o idealismo hegeliano (ideia de processo, construção e autocorreção) e o empirismo (relativo à prática), especialmente quando conjuga o historicismo à ciência. Há uma epistemologia naturalizada presente na concepção de conhecimento de Dewey. Sua concepção de conhecimento reconhece que desde o conhecimento do senso comum às sofisticadas teorias científicas, o que existem são intervenções de uma inteligência operatória agindo sobre o mundo em busca de melhores formas de vida.

Aafirma-se que sua proposta é muito mais ontológica que epistemológica, ele não pretende delimitar o conhecimento como uma área disciplinar de estudo, mas ao contrário articulá-lo a um projeto mais amplo que se funda na noção de *experiência*. Entretanto, seja ligado à epistemologia, seja a outra área da filosofia, o certo é que Dewey anuncia, no começo do século XX, parte de um programa filosófico de continuidade entre filosofia e ciência, cujas consequências incidirão em obras desenvolvidas por pensadores realistas mais próximos do final desse mesmo século.

Dewey protagonizou a discussão que iria correr só na segunda metade do século XX, com a publicação do famoso artigo *Epistemology Naturalized*⁴, do filósofo americano W. Van Omar Quine (1908-2000) no qual trouxe à luz a discussão que o pragmatista empreendeu no começo deste mesmo século sobre a inevitável conexão entre filosofia e ciência. Como componente deste con-

⁴ QUINE. W.V.O. *Ontological Relativity and Other Essays, Epistemology Naturalized*. New York, Columbia Press, 1969.

texto teórico temos também a rejeição de Quine aos dualismos da tradição filosófica na tese *Two dogmas of Empiricism* [Dois dogmas do empirismo]. Tanto o dogma da separação entre o *analítico e o sintético* e o dogma do *reducionismo* pertencem à mesma ordem de questões que Dewey tinha investigado. Está é a pedra de toque do empirismo tradicional, que perde sua defesa diante da argumentação de Quine presente no ensaio “Two Dogmas⁵”.

O empirismo moderno se constituiu numa perspectiva filosófica condicionada, segundo Quine, por dois dogmas. O primeiro dogma combatido pelo filósofo é a crença que existem uma divisão fundamental entre verdades *analíticas*, que são independentes dos fatos, ou seja, expressam os enunciados formais; e verdades *sintéticas*, fundadas na *experiência*, isto é, nos fatos. Com base nesta divisão uma teoria se divide em duas classes: a classe dos juízos analíticos, necessários e *a priori*, e a classe dos juízos sintéticos e *a posteriori*. O segundo dogma que Quine pretende combater é sua crítica ao chamado *reducionismo*, isto é, a crença que todo enunciado significativo é equivalente a algum construto lógico que refere à experiência imediata. Quine foi um demolidor de grande parte da tradição filosófica, pois sustentou que ambos os dogmas são mal fundamentados.

Ele termina por reforçar a concepção pragmatista, característica do pensamento de Peirce, James e Dewey quanto ao combate aos dualismos filosóficos através da crítica sobre a separação entre analítico e sintético. Com isto pretendeu desfazer a fronteira que separava a filosofia da ciência natural. Como consequência desta crítica desenvolve uma concepção holística do conhecimento. O holismo sustenta que uma teoria é como um campo de forças no qual tudo se liga de maneira sistemática. Apenas a periferia está conectada diretamente ao mundo da experiência, enquanto no núcleo da teoria é composto de enunciados teóricos.

⁵ QUINE, W.V.O. Dois dogmas do empirismo. Tradução Marcelo G. da S. Lima. In: RYLE; STRAWSON; AUSTIN; QUINE. *Ensaaios*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

Nesta direção, Nascimento Bulcão explica que:

[...] embora seja óbvio que a verdade dos enunciados depende tanto da linguagem quanto de fatos extralinguísticos, isso não significa que a verdade de cada enunciado em particular seja analisável em um componente linguístico e um componente factual, tomados isoladamente. Na verdade, ciência e mundo defrontam-se como blocos indivisíveis, e assim Quine propõe, contra a distinção entre o analítico-sintético do empirismo tradicional, uma visão holista para as relações entre linguagem e mundo (NASCIMENTO BULCÃO, 2009, p.3)⁶.

Para registrar os pontos de convergência entre os dois filósofos americanos vejam o que diz o próprio Quine:

Filosoficamente estou ligado a Dewey pelo naturalismo que dominou suas três últimas décadas. Com Dewey, eu sustento que conhecimento, mente e significados são partes do mesmo mundo com que eles têm a ver e que eles têm de ser estudados com o mesmo espírito empírico que anima a ciência natural. Não há lugar para uma filosofia *a priori*⁷.

Quando Quine diz estar ligado a Dewey pelo seu naturalismo, deve-se registrar que o naturalismo de Dewey parte da eficácia das teorias científicas. O naturalismo nos leva a perceber que, a partir das interações presentes no ambiente, um organismo experiente pode estabelecer previsões em relação aos acontecimentos futuros, de tal maneira que a situação presente seja inserida na história do *fluxo dos acontecimentos*. Com base nessa compreensão naturalista da experiência, Dewey passou a desenvolver a defesa do método empírico em filosofia, cuja aplicação faz com que o pensamento, operando a partir das contingências observadas, se

⁶ Cf: NASCIMENTO, Marcos Bulcão. **O Realismo Naturalista de Quine: crença e conhecimento sem dogmas**. São Paulo, CLE – FAPESP.

⁷ QUINE, W. O. V. *et alii*. **A relatividade ontológica**. In: Ensaio. Editor: Victor Civita, p. 139.

desenvolva de maneira integrada com a realidade (NASCIMENTO, 2014, p.65-6)⁸.

Uma concepção de conhecimento de base do naturalista consiste em observar que as teorias científicas descrevem o mundo apropriadamente, mesmo que de forma aproximada. Tanto o naturalismo de Dewey quanto o de Quine se fundam numa valorização positiva da ciência enquanto esquema conceitual que dispomos para lidar com a natureza. Em virtude disto, as teorias científicas conseguem organizar a experiência humana de um modo sistemático e sem precedentes, sendo capazes não apenas de unificar ordens antes esparsas de conhecimento, como também de realizar previsões. A abordagem pragmática de Dewey oferece um “tribunal da experiência”, ainda que mitigado, fornecendo assim alguma justificação provisória para o conhecimento. Para Dewey a garantia epistemológica decorre e remete à verificação experimental. Nesse sentido, uma proposição ganha validade à medida que adquire *assertividade garantida*. Essa última expressão designa o *status* atingido por uma proposição quando ela se torna garantida através do processo contínuo e auto-corretivo de investigação. Essa visão dinâmica do processo de conhecimento se opõe à imagem estática tradicional de uma proposição que adquire o *status* de conhecimento através de uma relação lógica com a experiência. A noção de *assertabilidade garantida* substitui, em Dewey, a noção tradicional de *conhecimento*. Esse último decorre de um processo de investigação e não de alguma atividade mental interna. Qualquer asserção garantida precisa ser refinada e justificada através de testes contínuos na experiência. Desse modo, não existe verdade absoluta conhecida por meio de alguma intuição racional. Além disso, o conhecimento não é um sistema de verdades fixas, e sim provisórias.

O naturalismo concebe a ciência como um empreendimento humano, em construção, autocorretivo e falível. Os filósofos natu-

⁸ NASCIMENTO, Edna M. M do. **Dewey e Rorty**: da metafísica empírica à metafísica da cultura. Teresina: EDUFPI, 2014.

ralistas asseguram que este é o recurso que dispomos no contexto da atual produção do conhecimento. Não há uma *filosofia primeira* ou um tribunal superior da razão para resolver os seus problemas. Portanto, são pertinentes as questões: quais as certezas que um conhecimento é verdadeiro se não há justificação e garantias absolutas? Os pragmatista respondem que os recursos disponíveis para a justificação e garantia do conhecimento se obtém a partir da utilização do método hipotético-dedutivo, método de hipótese e teste de suas predições. Mesmo considerando que este método também está sujeito a mudanças e correções ele é “o melhor método de que dispomos, mas que não oferece nenhum tipo de garantia absoluta” (NASCIMENTO BULCÃO, 2008).

A Filosofia tradicional e a Psicologia conspiraram para apresentar o comportamento humano como derivado da fusão de entidades que estariam originariamente separadas. Ora um, ora outro desses elementos poderia ser escolhido para receber uma atenção especial. Essa atenção contribuiu apenas no sentido de reforçar a divisão e produzir as “ninhadas de dualismo”⁹ gerando uma série de *pseudoquestões* filosóficas sobre o conhecimento. Neste sentido, Faerna (2000, p.13) argumenta que a filosofia ficou refém de um comodismo que a impediu de avançar na produção de teorias interacionistas do conhecimento. Istou legou a filosofia: a) O medo de equivocar-se ao sair de área de conforto, marcada por intermináveis discussões, bem como o medo de comprometer-se com as angustias e esperança de seu próprio tempo; b) A ambição de conservar o poder que historicamente herdou da casta sacerdotal, ou seja, o poder das palavras essenciais e do sentido último; c) E o receio de equivocar-se descendo demais ao concreto por “avatares” reais da vida e em contato com seus problemas.

Em virtude desta posição, Dewey (FAERNA, 2000, p. 13) se coloca contra a ambição da filosofia investir-se de autoridade e

⁹ GEIGER, G. R. *John Dewey in Perspective – a reassessment*. New York; Toronto; London: McGraw-Hill Book Co., 1958. p. 09.

pensa-a interferindo verdadeiramente no curso dos acontecimentos, assumindo o risco de equivocar-se. Assim, propõe uma filosofia que reflita sobre o conhecimento como ferramentas cuja tarefa seja projetar hipóteses sobre o mundo. Um conhecimento com a vitalidade de educar e conduzir a consciência individual e social para que esta se submeta à prova pragmatista segunda a qual as ideias funcionam nas práticas que as propõe. Com esta direção, ou seja, ao impor a si mesmo esta modéstia, a filosofia adquire responsabilidade¹⁰.

Em linhas gerais o pragmatismo deweyano postula que nada pode ser tomado como absoluto, de que nenhuma expressão deve ser usada em definitivo e de que, para cada proposição e para cada palavra, deve-se procurar o seu valor *prático*. Não há lugar, portanto, para uma epistemologia especulativa na obra de Dewey. Uma epistemologia naturalista e realista quer encontrar na *experiência vivida* os traços constitutivos dessa mesma experiência¹¹. Dewey explica que a filosofia clássica se manteve numa trilha primitiva, presa a um desejo mítico, em que os homens são guiados por discursos de encantamento, envolvendo princípios eternos e perpétuos, como *Deus, matéria, razão, energia*, apontando para absolutos sob os quais eles possam repousar.

Os traços gerais da experiência anunciados no livro *Experience and Nature* [*Experiência e Natureza*], envolvem uma forma de Dewey se opor ao sensualismo empirista de David Hume e Stuart Mill. Nesta direção, Shook (2002, p.50) argumenta que Peirce e Dewey “descobriram que a experiência apresenta regularidades estáveis que tornam alguns juízos universais apropriados no caso de processos naturais”¹². Por isso, a universalidade de que trata Dewey não é a de um conteúdo universal ou de um ente absoluto. O que

¹⁰ FAERNA, Ángel Manuel. *Dewey: la miseria de la epistemología*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000. p.13.

¹¹ DEWEY, John. *Experience and Nature*. New York: Dover Publications, Inc., 1958. p. 28.

¹² SHOOK, John R. *Os pioneiros do pragmatismo americano*. Tradução Fábio M. Said. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.150.

requer a universalidade é o processo de investigação, sua possibilidade de aplicação em situações subsequentes e sua condição intrínseca de autocorreção.

Mesmo que o pragmatismo de Dewey seja experimental, ele evita um materialismo reducionista. Assim, o pragmatismo de Dewey dá ao pensamento e às relações de pensamento uma função primária e construtiva¹³. A concepção de *conhecimento* em Dewey não toma como ponto de partida as certezas estabelecidas *a priori*, pois só podemos saber o que são as coisas ao final do processo de investigação, não tendo sentido perguntar pelo conhecimento e sim pelo termo inquirição “*inquiry*”, que Dewey herda de Peirce¹⁴.

Neste combate ao formalismo da epistemologia clássica fica evidente que somos seres linguísticos, culturais e biológicos não podendo ser reduzidos a “mente”, “consciência”, “espíritos” ou “sujeitos” ou com intuições, sensações e ideias. Para Dewey, a epistemologia tornou-se um quebra cabeças que nada diz e em nada ajuda a compreender e desenvolver as funções humanas mais úteis. Ao escamotear esta ferramenta, a filosofia se envolve num emaranhado de conceitos que necessariamente leva a formulação de dualismos. Então, leva a esta divisão: interno/externo; analítico/sintético; mente/mundo; sujeito/objeto de tal sorte que, desta maneira, se retira da filosofia sua importância vital, de favorecer o crescimento do indivíduo e da espécie enriquecendo em quantidade e qualidade a sua experiência (FAERNA, 2000, p. 14).

Este quebra cabeças só existe para os epistemólogos, já que nada podem postular fora de suas próprias regras. Dewey considera que estes pseudoproblemas que a epistemologia criou legaram uma indústria autossuficiente que atua simultaneamente como administradora de matérias primas, como empresa e mercado de

¹³ DE WAAL, Cornelis. *Sobre pragmatismo*. Tradução Cassiano Terra Rodrigues. São Paulo: Loyola, 2007, p. 169

¹⁴ ARAÚJO, Inês Lacerda. *Dewey e Rorty: Um debate sobre a justificação, experiência e o papel da ciência na cultura*. *Cognito Estudos: Revista Eletrônica de Filosofia*, São Paulo, v. 5, n.1, p. 02, jan./jun. 2008.

consumo. Coordenada pela atividade que recebe o título honorífico de conhecimento, a epistemologia transformou seu objeto de reflexão numa quimera. Ao fim e ao cabo, a razão epistemológica termina parindo um monstro: o ceticismo (FAERNA, 2000, p. 15).

Para que haja um antídoto contra o ceticismo que a filosofia gerou é preciso: Primeiro, assumir a compreensão que o conhecimento não é nem mais e nem menos aquilo que fazemos quando conhecemos, ou seja, atividade. Segundo, o conhecimento como atividade perfeitamente cotidiana em suas formas mais comuns pode alcançar um alto grau de refinamento e sofisticação na modalidade que conhecemos como ciência. Portanto, o conhecimento é um fato, não um problema. De maneira que, como todo fato precisa ser compreendido, descrito e como toda atividade é susceptível autoconsciência e perfeccionismo.

Em direção oposta ao quebra cabeça epistemológico, a concepção de conhecimento deweyana permite progressivamente uma relação com os fatos, uma relação que não tem nada de enigmático, no sentido epistemológico, muito ao contrario, tem de muito vital, pois só faz sentido o que toca diretamente nossas vidas e produz qualidade (FAERNA, 2000, p. 16).

Dewey sustentou que todo e qualquer conhecimento envolve mediações, então para ele não faz sentido falarmos em termos de distinção entre conhecimentos mediatos e conhecimentos imediatos. De tal modo que, para Dewey no âmbito das mediações ou em toda “asserção garantida” esta envolvida uma função de inferência. Não há nesta posição conhecimento imediato como pré-condição para o conhecimento mediato. É preciso ter uma visão crítica sobre estas classificações ou distinções. Para melhor ilustrar esta posição, podemos dizer que a concepção de conhecimento defendida por Dewey assegura que: a) há uma continuidade na investigação; b) o juízo último é construído através de uma série de juízos, que são parciais e intermediários; c) o conteúdo dos juízos são materiais e fáticos, portanto os conceitos ou estruturas conceituais po-

dem ser compreendidos como ferramentas operativas usadas para se alcançar o conhecimento; e d) as conclusões obtidas por meio deste processo, não determinam que os objetos e situações futuras fiquem isentos de reexame.

Pelo exposto a concepção de conhecimento de Dewey é caráter naturalista. O naturalismo é uma doutrina e um sistema de crenças que sustenta que nada existe além da natureza, de suas forças e de suas causas e estas devem ser estudadas com base no método científico. Portanto, aqueles que se dedicam a estudar o conhecimento devem partir desta premissa, pois concepções relacionadas à consciência e a mente podem ser compreendidas em contexto de interdependência com as forças naturais.

Em suma, o naturalismo trouxe mudanças significativas em relação a outros enfoques da epistemologia. A principal mudança foi à naturalização do conhecimento. Em virtude disto, o naturalismo rechaça a existência de algo sobrenatural e de explicações fundados em abordagens mentalistas. Uma concepção de conhecimento de base naturalista como esta defendida pelo pragmatista, afirma não haver distinção entre os projetos científicos e os filosóficos.

A Filosofia Pragmatista de Dewey: experiência e natureza

Dewey reclamou um novo contexto em que as noções de *experiência* e *natureza*, que historicamente foram avaliadas como incompatíveis, pudessem ser compreendidas em unidade¹⁵. Na tradição racionalista, essas categorias só são compreensíveis quando ligadas a algo não natural e transcendental. Coisa semelhante aconteceu também na tradição empirista, na qual o materialismo mecanicista tratou de empregar a ideia de que a natureza só pode ser interpretada como algo mecanicamente determinado, fruto das relações de causalidade e dos princípios empíricos e materiais. Estas considerações iniciais são pertinentes para situar em que con-

¹⁵ DEWEY, John. *Experience and Nature*. New York: Dover Publications, Inc., 1958. p. 3a.

siste a filosofia pragmatista de Dewey e como se articulam os conceitos experiência e natureza.

O pragmatismo de Dewey nem é fundacionista no sentido de buscar uma fonte ou origem transcendental do conhecimento, nem é empirista no sentido de limitar-se a uma explicação puramente material. Portanto, quando discute uma teoria sobre a verdade, Dewey sustenta que esta deve ser entendida como um acréscimo feito à realidade e não como uma mera cópia da mesma. Dewey deixa claro sua objeção ao representacionismo na medida em argumenta que o conhecimento resulta de uma realidade complexa, marcada por conexões entre as coisas e entre o sujeito e as coisas. O conhecimento deixa de ser visto como derivado de uma consciência ou de um sujeito representante. O conhecimento é uma ferramenta que tem vários usos, envolvendo o conjunto dos processos de investigação¹⁶.

Ele concentra seus esforços na tarefa de negar que o pensamento possua fundações estáticas e perpétuas. Para Dewey, esse tipo de filosofia dependente de uma herança platônica é reducionista, uma vez que tudo aquilo que não pertence ao esquema da imutabilidade, da ordem, da necessidade ou da perfeição é considerado inferior e reduzido à aparência, ao secundário, ao errôneo, ao ilusório. Seu antifundacionismo envolve uma permanente rejeição dos conceitos abstratos, categorias apriorísticas, princípios perpétuos, entes transcendentais.

O pragmatismo de Dewey, ao rejeitar uma teoria do conhecimento de caráter racionalista, não implica com isso menosprezar a inteligência e a razão, ao contrário, pretende mostrar que ambas têm a capacidade de tomar os dados da experiência para elevá-los à condição de objetos da reflexão, com a finalidade de obter um conhecimento marcado pela instrumentalidade. O pragmatismo não contraria os fatos, pois “as coisas são objetos para serem manuseados, utilizados, trabalhados, gozados e sofridos, mais do que

¹⁶ DEWEY, John. *Essays in experimental logic*. 2. ed. Chicago: Chicago University Press. 2004. p.176.

coisas conhecidas”¹⁷. Ocorre que o racionalismo tornou-se, como método, soberano em filosofia e permaneceu alheio aos fatos da experiência primária, não só obrigando à adoção do método não empírico, ou seja, do método especulativo, mas também reduzindo à concepção do conhecimento apenas por esse viés. Dewey propõe que pensemos de outro modo, afirmando que o conhecimento só faz sentido se for concebido como uma atividade inteligente, agregando a complexidade da experiência e operando no mundo por meio dos processos ação e reflexão. O filósofo apresenta sua concepção de experiência para justificar a ideia de conhecimento como produto da atividade inteligente em meio à dinâmica ação e reflexão.

Desse modo, Dewey se concentra na caracterização e na discussão dos dois tipos de experiência: a experiência ordinária, primária, e a experiência secundária, resultante da adoção dos procedimentos intelectuais de análise. Com essa opção ele pensa superar as visões clássicas da filosofia, que mesmo tendo por objetivo sair dos esquemas dualistas terminam por novamente proceder às hierarquizações e às classificações da realidade, atribuindo valor de superioridade a dimensões do mental em detrimento do material, mas contraditoriamente, desenvolvendo pretensas sínteses envolvendo uma realidade superempírica ou transcendental.

Ocorre que, ao desenvolver sua tese seminal em torno do conceito de *experiência*, Dewey se presta a todos os tipos de crítica, provavelmente, pela utilização de um termo de difícil definição. Na linguagem comum a palavra *experiência* é praticamente não analisável, pois se refere a algo gradativamente adquirido, que aceitamos sem muitos questionamentos. Quando somos chamados a falar da *experiência* dizemos que ela é direta e imediata. Entretanto, podemos também encontrar, na maioria das vertentes teóricas, a noção de experiência na dimensão da consciência privada separada da natureza e do mundo, ou seja, algo

¹⁷ DEWEY, John. *Experience and Nature*. New York: Dover Publications, Inc., 1958. p. 17.

subjetivo e exclusivamente mental, separado do estado objetivo das coisas¹⁸.

Como se vê, a experiência foi concebida pelas doutrinas tradicionalistas como algo não natural. Dessa forma ela é pensada numa direção totalmente distinta, fazendo abstração da sua concretude e crueza. A experiência foi concebida de um modo ideal e irreal. O que é curioso é que a tendência de desacreditar a experiência humana concreta não é requisito apenas da conduta da filosofia profissional, mas é algo que vai muito além das preocupações técnicas. Na verdade a filosofia se apropria de uma subjetivação exagerada do que se passa na experiência popular (op.cit)

Com base nessas ideias, Dewey se opõe tanto ao empirismo clássico quanto ao racionalismo cartesiano em relação ao papel dado à experiência e o apego que essa tradição filosófica mantém pelo universal e sua conseqüente busca por princípios estáticos para assegurar a nossa compreensão cognitiva do mundo. Dessa forma, ao se contrapor aos dualismos da filosofia tradicional, Dewey apresenta sua filosofia empírica como forma de superação das oposições binárias, que transformaram a filosofia num campo de guerra de “temperamentos” e de “questões domésticas” como já denunciava Williams James.

Para contrapor-se a esse emaranhado de teorias elaboradas a partir dos “humores” de seus propositores, Dewey argumenta que a filosofia precisa utilizar outro método de investigação. Assim, o método empírico e o espírito científico enquanto inquirição e como experiência exigirá o uso de teorias e hipóteses, devendo ser estendido a outras áreas da cultura, em especial à filosofia.¹⁹ Não há outra forma de compreender a experiência do conhecimento a não ser pela relação entre os processos não cognitivos e os processos cognitivos. Para adaptar esta referência à epistemologia atual pode-

¹⁸ GEIGER, G. R. *John Dewey in Perspective – a reassessment*. New York; Toronto; London: McGraw-Hill, 1958. p. 07.

¹⁹ DEWEY, John. *Experience and Nature*. New York: Dover Publications, Inc., 1958. p. 08.

-se dizer que Dewey estava se referindo ao debate sobre realidade linguística (processos cognitivos) e extralinguística (processos não cognitivos). A experiência sem a unidade entre esses processos é condição para obter falsas conclusões envolvendo entidades extranaturais ou sobrenaturais. Se esta condição não for considerada, ou seja, a compreensão da experiência como uma realidade complexa, a filosofia segue seu padrão clássico, ou seja, elege os dados espirituais, o domínio do mental sobre as outras esferas da vida.

Entretanto, ao invés de assumir a reflexão sobre a constituição do processo cognitivo, gerador das nossas crenças, ao invés de enfrentar as discussões sobre o caráter natural e social do conhecimento, tomou outro caminho. O apego dos filósofos ao que é simples, o seu amor pelos “elementos” é algo recorrente na história da filosofia. Dewey observa que a experiência bruta está carregada do emaranhado e do complexo, mas a filosofia se apressou em fugir para longe dela a fim de procurar algo mais simples sobre o qual possa repousar. Ao estabelecer a noção estática de *permanência*, de *essência real*, de *totalidade*, as filosofias clássicas apelam para *predicados laudatórios*, ou seja, apresentam discursos honoríficos para homenagear a própria filosofia.

Do ponto de vista do pragmatismo, a experiência não pode ser vista como distinta da natureza, ela é algo que a penetra e nela se expande sem limitações. Tudo que existe é resultado de um processo de relações mútuas, pelos quais os corpos agem uns sobre os outros, modificando-se reciprocamente. A experiência é esse processo pelo qual um corpo age sobre outro corpo e dele sofre uma reação. Dewey parte de um conceito amplo de *experiência*, considerando não apenas os atributos puramente racionais. O que caracteriza a experiência nessa abordagem é a sua dinamicidade, que se realiza de dois modos: ela é ativa quando age sobre algo e sua ação produz consequências; ela é passiva quando sofre ou passa por alguma coisa e recebe as consequências de sua ação. O processo implica a qualidade da ação, de maneira que não existe

nem pura atividade, nem pura passividade: a experiência envolve simultaneamente esses dois processos.

A postura dualista caracterizada pela distinção entre o particular, entendido como a experiência dos fatos singulares, e o universal, ou seja, as leis e princípios gerais racionalmente determinados resultam em uma posição reducionista. Dewey argumenta que a experiência assim concebida é apartada de seus componentes principais, ou seja, da relação com o ambiente, dos dados, das sensações, da experiência primária. Dewey desenvolveu uma explicação naturalizante para esclarecer as situações pelas quais se originaram as distinções arbitrárias entre *experiência* e *natureza* e como estas devem ser superadas.

Nessa explicação, de cunho evolucionista, ele destaca que os organismos fisiológicos, seja o homem, sejam os animais inferiores, empenham-se em adaptações ao ambiente para manter o processo da vida. Em relação ao homem, Dewey declara que, no processo vital, a inteligência humana vai encontrando as melhores soluções que visam à experiência, ao processo de adaptação. O cérebro e o sistema nervoso são órgãos de ação e padecimento, agem sobre o meio e sofrem ações externas. Se não há quebra de continuidade natural e histórica, a experiência cognitiva tem sua origem na experiência de tipo não cognitivo. Para Dewey, não faz sentido falar de uma *experiência transcendental*. Somente quando o caráter temporal das coisas experienciadas é esquecido é que se concebem noções como a “*transcendência*” do conhecimento²⁰.

Dewey explica como se desenvolvem os processos interacionistas na natureza. Um organismo pode estar envolvido em formas simples e limitadas de articulação consigo mesmo e seu entorno, como acontece com as formas mais simples de comportamento biológico, ou numa atividade mais rica e extremamente complexa, de natureza intelectual. De todo modo, esse processo implica rela-

²⁰ SHOOK, John R. *Os pioneiros do pragmatismo americano*. Tradução Fábio M. Said. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 150.

ções nas quais se obtêm acréscimos decorrentes da interação dos organismos. Esses acréscimos são mudanças qualitativas adquiridas no processo de experienciar. Trata-se de uma equação que é aditiva porque o organismo é uma parte do mundo natural e não um obstáculo à parte. Isso envolve, portanto, uma ocasião para a continuidade e não para o inverso²¹. A este movimento de acréscimo, Dewey caracteriza de *crescimento*, *continuidade* ou movimento de interação dos corpos no processo de produção da vida.

Os componentes principais de nossa relação com o ambiente podem ser traduzidos na experiência anterior ao pensamento reflexivo, ou seja, na experiência primária, sem a qual nossas aptidões cognitivas não teriam se desenvolvido. Dewey apresenta a ideia de *conexão* e não de *oposição* entre os dados da realidade e o pensamento, valorizando assim na experiência a noção de *continuidade*; há um *fluxo contínuo na experiência*²².

Como se percebe, a teoria naturalista da experiência não toma o pensamento como algo autônomo e independente, pelo contrário, o pensamento é compreendido como uma fase biológica da experiência do organismo. Dewey discute os estágios do pensamento enquanto aspectos funcionais da solução prática de problemas à medida que os humanos encontram instrumentos melhores para interagir com a natureza²³.

O desenvolvimento do pensamento e da nossa reflexão sobre o mundo resulta da modificação que imprimimos aos nossos hábitos, criando novas condições de adaptação, decorrentes do fluxo e refluxo da experiência. O ganho qualitativo a partir da experiência é resultado da utilidade da inteligência referida à previsibilidade. O naturalismo de Dewey sustenta que a realidade da qual a experiência humana faz parte é contínua, não dá saltos. Nesse sentido, para

²¹ GEIGER, G. R. *John Dewey in Perspective* – a reassessment. New York; Toronto; London: McGraw-Hill Book Co., 1958. p. 19.

²² DEWEY, John. *Experience and Nature*. New York: Dover Publications, Inc., 1958. p. 28.

²³ SHOOK, John R. *Os pioneiros do pragmatismo americano*. Tradução Fábio M. Said. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 150.

Dewey, onde quer que haja vida, há comportamento, há atividade, e, para que a vida possa continuar necessária se torna que essa atividade seja contínua e adaptada ao meio ambiente ²⁴.

A Filosofia Pragmatista de Dewey e o Projeto Pedagógico de Vida e Educação

Dewey escreveu que quando Charles Darwin pôs suas mãos sobre a arca sagrada da permanência e das formas fixas e absolutas e começou a tratar as ideias de *fixidez* e *perfeição* como algo que deveria desaparecer, ele apostou que *A Origem das Espécies* introduziria um modo de pensar diferente obrigando o conhecimento a operar por outra lógica e estendendo essas descobertas para o campo educacional, moral, político e religioso. Essas mudanças intelectuais são cruciais para que se entenda o projeto filosófico educacional de Dewey.

Dewey esclarece que é preciso sair das essências gerais que se ocultam por trás das mudanças particulares para perguntar como estas mudanças particulares favorecem ou frustram os propósitos concretos; sair de uma inteligência apriorística para as inteligências particulares para descobrir que tipo de coisas está gerando agora; sair da meta de um *bem último*, ou do *sumo bem*, para incrementos diretos de justiça e felicidade com o poder de obter uma administração inteligente das condições existentes. Essa outra lógica propõe o deslocamento das questões das formas fixas e imutáveis, das essências para o âmbito da experiência, é uma espécie de protesto contra o modo clássico de operar que já durava mais de dois mil anos²⁵.

Ao desenvolver as teorias sobre a experiência pedagógica Dewey identifica nelas a mesma problemática oriunda dos grandes

²⁴ DEWEY, John. *Experience and Nature*. New York: Dover Publications, Inc., 1958. p. 103.

²⁵ DEWEY, John. *The influence Darwinism of philosophy*. Disponível em: <http://member.door.net/arisbe/menu/library/abutcsp/Dewey/Darwin.htm>. Acesso em: 08/2011. p. [22].

temas do debate filosófico da tradição ocidental, em especial o tema da divisão da realidade em categorias distintas e suas conseqüentes hierarquizações que se expressam em dicotomias tais como: saber intelectual *versus* saber prático; conhecimento teórico *versus* conhecimento da experiência, professor *versus* aluno, criança *versus* adulto, vida *versus* preparação para a vida, dentre outras divisões. Neste sentido, no campo educacional o sistema reproduz o dualismo presente na filosofia tradicional que se perpetua na forma como as nossas instituições culturais vão se reproduzindo. No caso da escola, Dewey observa:

Os elementos fundamentais do processo educativo são, de um lado, um ser imaturo e não envolvido – a criança – e, de outro, certos fins, ideias [...]. É mais fácil ver os fatores isoladamente, salientar um em prejuízo de outro, considerá-los antagonísticos, do que descobrir a realidade profunda a que ambos pertencam e os valores sociais representados pela experiência amadurecida do adulto (DEWEY, 2010, 69).

O processo educativo não deve separar o sujeito da educação dos seus fins. Quando este sistema trata os elementos do processo educativo de maneira isolada e escolhe um dos elementos em detrimento do outro para atribuir maior significação, contribui para reforçar os falsos antagonismos. A relação entre a experiência da criança, de um lado, a do adulto de outro, apresentada de forma dicotômica, torna-se um problema teórico irreal, pois são partes integrantes do processo pedagógico. Assim a perspectiva de “preparação para a vida” assumida pela escola tradicional quando toma o adulto como “modelo” e inferioriza a criança é um problema pedagógico resultado dos dualismos típicos da tradição. Para Dewey, a educação não pode ser uma “preparação para a vida”, pois “educação é vida, e viver é desenvolver-se, é crescer. Vida e crescimento não estão subordinados a nenhuma outra finalidade, salvo a mais vida e mais crescimento” (TEIXEIRA, 2010, p. 53).

Dewey investigou os processos educativos e os analisou enquanto ‘processo’, ou seja, com a mesma natureza dos processos naturais, sociais e culturais, isto é, em situações interacionistas e assim, formulou sua crítica aos modelos pedagógicos dualistas (DEWEY, 2010, p. 69). Sobre esta problemática Westbrook (2010, p. 15), escreveu:

Dewey estava convencido de que muitos problemas da prática educacional de sua época se deviam ao fato de estarem fundamentados em uma epistemologia dualista errônea – que atacou em seus escritos da década de 1890 sobre Psicologia e Lógica – pelo que se propôs a elaborar uma Pedagogia baseada em seu próprio funcionalismo e instrumentalismo.

O instrumentalismo é a variante do pragmatismo que foi desenvolvida na Universidade de Chicago por Dewey. Esta epistemologia considera o pensamento como uma espécie de método para enfrentar as dificuldades e em particular aquelas que aparecem quando a experiência imediata, não reflexiva, é interrompida pelo fracasso das reações habituais ou instintivas frente a novas situações. Segundo esta doutrina o pensamento resulta da formulação de plano e esquemas de ações diretas ou de respostas e ideias expressadas. Os objetivos do pensamento são incrementar a experiência e resolver problemas de um modo satisfatório. As ideias e o conhecimento são processos funcionais e só têm importância na medida em que, seus elementos são úteis durante o desenvolvimento da experiência. Sua pedagogia reconhece no pensamento uma função positiva de reconstruir o atual estágio das coisas em lugar de meramente conhecê-las.²⁶

A filosofia de Dewey tem um fio condutor: a tese para a superação dos dualismos metafísicos que contaminaram tanto a filosofia quanto a pedagogia. Conforme Dewey, as concepções que predo-

²⁶ DEWEY, John. Que entiende el pragmatism por “practico”. In: FAERNA, Angel; MANUEL. *Dewey: la miseria de la epistemología*. Madrid, ESP: Biblioteca Nueva, 2000.

minavam na cultura fixavam-se no paradigma da mente. Com isso, postulou-se o pressuposto da superioridade do fixo e do final, sendo que tudo o que repousava sobre as questões relativas à mudança era visto como sinal de erro e de irrealidade. Os dualismos legaram distinções arbitrárias entre *Vida e Educação*, bem como a distinção entre o que é particular e contingente, na experiência, e o que é universal, como as leis e os princípios racionalmente determinados.

Dewey desenvolveu uma filosofia cuja função foi apoiar-se na teoria do comportamento inteligente, ou seja, uma filosofia da experiência que compreende a presença de leis obtidas através da reflexão sobre a realidade circundante, leis essas que são tipicamente humanas e adquiridas no processo de crescimento. A lógica, presente na experiência é a da descoberta e esta é condição para a restauração da unidade e da integração. Sua epistemologia naturalista tem um caráter holístico, vê os seres em integração com o mundo, envolvendo a realidade em um só campo: o interior e o exterior, a mente e o mundo.

Com este postulado ele enfrenta o intelectualismo da escola tradicional que privilegiou a dimensão do mental em detrimento da corporeidade, das sensações e do movimento. Assim, elabora uma concepção distinta das clássicas divisões entre o mundo espiritual e o mundo material. O autor acredita na consciência tanto como um fenômeno mental quanto como algo funcional integrante da sua constituição biológica humana. Não aceita a irreduzibilidade dos fenômenos, os compreende numa teia de relações nas quais os fenômenos são mentais, qualitativos, subjetivos, bem como naturais, físicos e biológicos (NASCIMENTO, 2014)²⁷.

Ao contrário desta visão integradora, os sistemas educacionais estão impregnados da cultura dualista. Dewey mostrou que a cultura dualista e a pedagogia antiinteracionista são desenvolvidas através dos métodos pedagógicos em oposição à própria lógi-

²⁷ NASCIMENTO, Edna M. M do. *Dewey e Rorty: da metafísica empírica à metafísica da cultura*. Teresina: EDUFPI, 2014.

ca da aprendizagem específica das fases em as crianças aprendem. Quando a criança vai à escola como a realidade lhes é apresentada?

A criança vai para escola. E o que sucede? Diversos estudos dividem efracionam o seu mundo. A Geografia seleciona, abstrai e analisa uma série de fatos, de um ponto de vista particular. A Aritmética é outra divisão; outro departamento a Gramática e assim por diante. Não só isso. A escola classifica ainda cada uma das matérias. Os fatos são retirados de seu lugar original e reorganizados em vista de algum princípio geral. Ora, a experiência infantil nada tem de ver com tais classificações; as coisas não chegam ao seu espírito sob esse aspecto. Somente os laços vitais de afeição, e os de sua própria atividade prendem e unem a variedade de suas experiências sociais (DEWEY, 2010, 71).

O que ocorre é que há uma mentalidade adulta que é imposta à criança em uma tentativa de assegurar por meio de uma educação dirigida o conhecimento da ordem e da lógica dos fatos, uma análise imparcial dos fenômenos e o cultivo de hábitos intelectuais amadurecidos, bem como a posse de uma especializada técnica científica. Dewey não se opõe ao aprimoramento do pensamento científico pela escola, mas acredita que esta, quando opta pela “direção e controle” em oposição à “liberdade e a iniciativa” cria antagonismos desnecessários.

Como foi demonstrado em sua epistemologia, não há para Dewey a esfera do mental e outra esfera do físico, como não há sobreposição de funções nesse domínio. Não há o introspectivismo e o fisicalismo, o que existe são relações e formas de integrações dos organismos com o mundo num processo criativo de adaptações. Por este ponto de vista da pedagogia pragmatista de Dewey rejeita todas as espécies de dualismos. O que existe de fato é conhecimento como uma ferramenta que tem vários usos. Com esta formulação fica evidente a ênfase nos processos de atividade e na metodologia de resolução de problemas apresentados como alter-

nativas ao intelectualismo do ensino clássico.²⁸ Assim, o projeto educacional deweyano tem como fundamento o uso pragmático da inteligência.

Para sermos inteligentes, devemos “parar, olhar, escutar”, a fim de criar um plano de ação. Aproximar a ação dotada de objetivo e a atividade inteligente é o bastante para mostrar seu valor – sua função na experiência. Somos muito tentados a extrair uma entidade do substantivo abstrato “consciência”. Esquecemo-nos de que ele deriva do adjetivo “consciente”. Estar consciente é ter consciência do que estamos fazendo; consciente pressupõe os traços da atividade em que há deliberação, observação e planejamento. Consciência não é algo que possuímos para contemplar ociosamente o cenário ao redor de alguém ou algo que contenha as impressões advindas das coisas físicas; é um nome para as qualidades intencionais de uma atividade, pelo fato de ela ser direcionada por um objetivo (DEWEY, 2010, p. 17).

Certamente estas questões nos dias atuais, podem até parecer óbvias, entretanto é importante considerar que esta pedagogia de Dewey foi sistematizada em fins do século XIX quando predominava uma escola “magistrocêntrica” e intelectualista. Entretanto, permanecem ainda na prática em certa medida concepções pedagógicas “diretivistias”. Desta feita, atualidade da pedagogia de Dewey, encontra-se, na ideia de inteligência operativa, fundada na atividade em que há deliberação, observação e planejamento.

Nesta perspectiva Pereira (2009) considerando a pedagogia de Dewey afirma:

Nesta visão educativa, ele propõe ainda, que a aprendizagem seja instigada através de problemas ou situações que procuram de uma forma intencional gerar dúvidas, desequilíbrios ou perturbações intelectuais. O método “dos problemas” valoriza experiências concretas e pro-

²⁸ DEWEY, John. *Essays in experimental logic*. 2. ed. Chicago, USA: Chicago University Press. 2004. p.176.

blematizadora, com forte motivação prática e estímulo cognitivo para possibilitar escolhas e soluções criativas. Que neste caso leva o aluno a uma aprendizagem significativa, pois o mesmo utiliza diferentes processos mentais (capacidade de levantar hipóteses, comparar, analisar, interpretar, avaliar), de desenvolver a capacidade de assumir responsabilidade por sua formação (PEREIRA, 2009, p. 158).

A Pedagogia de Dewey foi inovadora, pois sustentou que a aprendizagem devia ser instigada através da formulação de problemas dirigidos aos alunos. Que a aprendizagem ocorre das dúvidas, dos erros e dos desequilíbrios. Que ao apresentar o método da resolução de problemas ao aluno este pode atuar com o mesmo espírito que anima a ciência, fazendo escolhas e buscando soluções criativas. A ideia de aprendizagem significativa, um termo hoje tão caro aos pedagogos, tem sua origem na formulação deweyana de aprendizagem que envolve processos mentais e valores. Os processos mentais, capacidades de levantar hipóteses, comparar, analisar e interpretar e avaliar, não estão isentos de valores como responsabilidade e cooperação.

Com a finalidade de alcançar estes objetivos educacionais Dewey, dirige-se aos educadores como homens e mulheres que cultivam possibilidades educacionais para a colheita do conhecimento. Assim, objetivos educacionais nada têm de peculiares.

O educador, como o fazendeiro, tem certas coisas a fazer, certos recursos a utilizar e certos obstáculos a enfrentar. As condições com as quais o fazendeiro lida, sejam recursos, sejam obstáculos, têm uma constituição e um funcionamento próprios, independentemente do propósito dele. As sementes brotam, a chuva cai, o sol brilha, os insetos destroem, a geada vem, as estações mudam. Seu objetivo é utilizar essas diversas condições, fazer que suas atividades e a energia que contêm trabalhem em conjunto, e não umas contra as outras (2010, p. 80).

Esta analogia também nos permite compreender que há uma lógica inerente ao fazer pedagógico que é semelhante ao trabalho do fazendeiro. Com esta explicação Dewey mostra que o educador também tem que levar em consideração as contingências históricas, as condições objetivas e subjetivas do seu trabalho, como conjunto de fatores que possibilitarão êxito e crescimento qualitativo.

Seria ilógico o fazendeiro estabelecer uma finalidade agrícola sem levar em conta qualquer referência às condições de solo, clima, características do crescimento das plantas, etc. Seu propósito é uma previsão das consequências da conexão entre as energias e as coisas que o cercam, previsão usada para direcionar cotidianamente seus movimentos (2010, p. 80).

Com esta ilustração o filósofo reitera que para superar os dualismos da filosofia tradicional presente na educação é necessária outra concepção de conhecimento em que concebe a inteligência como análoga a uma ferramenta atuando no sentido de resolver problemas. Com essa categoria ele reconhece que atividade do pensamento sobre o mundo é aditiva como uma força vital que impulsiona os organismos na atividade de produção da vida.

O autor combate o fim da educação como adestramento dos homens e proclama a sua reconstituição; a educação como um processo adequado aos nossos desejos e necessidades. Era vital que a educação não se restringisse à transmissão do conhecimento, mas, sobretudo que a mesma desenvolvesse habilidades para que os estudantes pudessem ser integrados à sua vida como cidadãos e como pessoas.

Considerações finais

Neste estudo procurou-se identificar a articulação teórica entre a epistemologia pragmatista de John Dewey e o projeto pedagógico do texto *Vida e Educação*, para saber como o pragmatismo

mo filosófico fora aplicado na educação. O trabalho sistematizou, inicialmente, a concepção de conhecimento de Dewey. Frente à propensão da filosofia tradicional de apartar os objetos de sua dimensão prática, a teoria do conhecimento de Dewey quer reinserir o conhecimento humano em uma matriz ou uma teoria geral da experiência. Mostramos que a ideia filosófica de ‘conhecimento como representação’, como um espelhamento mental de um mundo externo à mente, originou-se do racionalismo e também do empirismo que produziram a noção cartesiana de ideias, posição tão fortemente combatida por Dewey.

As ideias e o conhecimento são processos funcionais e só têm importância na medida em que, seus elementos são úteis durante o desenvolvimento da experiência. Em virtude disto, sua concepção de conhecimento também ficou conhecida como *instrumentalismo*, na medida em que, não há uma consciência pura apartada do mundo, o que há são as inteligências operando num processo contínuo de atividades. Ao transportar estas ideias para o campo da ciência, Dewey mostrou o que o conhecimento é falibilista, de maneira que, há uma sempre continuidade na investigação; o juízo último é construído através de uma série de juízos, que são parciais e intermediários; o conteúdo dos juízos são materiais e fáticos, portanto os conceitos ou estruturas conceituais podem ser compreendidos como ferramentas operativas usadas para se alcançar o conhecimento e, por último, as conclusões obtidas por meio deste processo, não determinam que os objetos e situações futuras fiquem isentos de reexame.

Para interpretar esta concepção de conhecimento, o estudo procedeu a uma análise da epistemologia pragmatista de Dewey presente em sua obra *Experiência e Natureza*, investigando, sobretudo, as categorias *experiência e natureza*. Dewey compreendeu que a experiência não pode ser vista como distinta da natureza, ela é algo que a penetra e nela se expande sem limitações. Tudo que existe é resultado de um processo de relações mútuas, pelos quais os

corpos agem uns sobre os outros, modificando-se reciprocamente. A experiência é esse processo pelo qual um corpo age sobre outro corpo e dele sofre uma reação. Com esta concepção de experiência de cunho interacionista o autor projetou para o campo educacional uma nova concepção de educar e aprender cuja força principal reside nas atividades desenvolvidas e nas experiências vivenciadas. Portanto, o objetivo deste estudo foi identificar no campo educacional a crítica aos dualismos oriundos da tradição filosófica que se perpetuaram nas estruturas das instituições sociais através de falsos problemas, formulados sob o ponto de vista das dicotomias e das classificações e hierarquizações.

Dewey sustentou que a unidade entre a ciência e a filosofia possibilitaria a ruptura com as explicações abstratas sobre o eterno e imutável ou o verdadeiro ser, e no seu lugar, permitiria o surgimento de hipóteses explicativas sobre a experiência real dos homens. O objetivo foi realizar, no campo da filosofia, pesquisas em prol do desenvolvimento, na esfera dos problemas humanos, na esfera da vida moral, com o mesmo sucesso que lograram os cientistas no campo da indagação científica. O autor reivindica a mentalidade científica como uma ferramenta para uso social.

Dewey acreditou que frente a estes modelos dominantes em filosofia e na pedagogia era preciso a utilização de um método de caráter experimental que impediria, a criação de problemas artificiais que desviassem a energia e a atenção dos filósofos dos problemas reais que surgem a partir do objeto atual, ou seja, da realidade. Um método que forneceria um meio para conferir ou testar as conclusões da investigação filosófica, fazendo com que os produtos dessa última, enquanto produtos reflexivos secundários retornem à experiência da qual provêm e, por último, um processo contínuo de observação de como funcionam as subsequentes experiências. Dewey²⁹ concluía que um método fundado na experiência traria contribuições significativas à experiência comum dos

²⁹ DEWEY, John. *Experience and Nature*. New York: Dover Publications, Inc., 1958, p.15.

homens, em vez de constituírem meras curiosidades, “com os devidos rótulos, em algum museu metafísico”.

O estudo buscou identificar uma unidade programática e sistêmica da obra de Dewey que articule uma concepção naturalista do conhecimento, uma posição realista em filosofia, uma unidade entre razão e matéria, bem como a aplicação desses princípios filosóficos pragmatistas ao projeto educacional. Não obstante à crença na ciência, Dewey não se deixou dominar por uma cientificidade neutra, ao contrário disso, compreendeu a lógica dos processos históricos, o falibilismo científico e a ação pedagógica marcada pela liberdade e a iniciativa.

As ideias de Dewey têm entrado nas escolas públicas e privadas, incluído as oficinas pedagógicas dos administradores, tem transformado milhões de estudantes e professores, portanto, qualquer que seja a teoria educativa do futuro, é muito improvável que a prática educativa esqueça-se da influência de John Dewey.

Referências

ARAÚJO. Inês Lacerda. Dewey e Rorty: um debate sobre a justificacão, experiência e o papel da ciência na cultura. São Paulo. **Cognitio Estudos**: Revista Eletrônica de Filosofia, v. 5, jan./jun. 2008.

DEWEY, John. **Reconstruction in Philosophy**. Enlarged edition. With a new introduction by the Author. Boston: The Beacon Press, 1957.

_____. **Experience and Nature**. New York: Dover Publications, Inc., 1958.

_____. **Vida e Educação**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana. 2010. (Coleção Educadores MEC).

_____. **The influence Darwinism of philosophy**. Disponível em: <http://member.door.net/arisbe/menu/library/abutcsp/Dewey/Darwin.htm>. Acesso em: 08/2011.

_____. **The quest for Certainty: a study of the relation of knowledge and action.** Minton, Balch, 1929.

DE WAAL, Cornelis. **Sobre Pragmatismo.** Tradução Cassiano Terra Rodrigues. São Paulo: Loyola, 2007.

FAERNA, Angel Manuel. **Dewey: la miseria de la epistemología.** Madrid, ES: Biblioteca Nueva, 2000.

KORBLITZH, Hilary. Em defesa de uma epistemologia naturalizada. In: SOSA, Ernest; GRECO, John. **Compêndio de Epistemologia.** Tradução Alessandra Siedschlag; Fernandes Rogério Bettoni. São Paulo: Loyola, 2008. p. 253.

GEIGER, G. R. **John Dewey in Perspective – a reassessment.** N. York; Toronto; London: McGraw-Hill Book Co., 1958.

NASCIMENTO, Edna M. M do. **Dewey e Rorty: da metafísica empírica à metafísica da cultura.** Teresina: EDUFPI, 2014.

NASCIMENTO BULCAO, Marcos. **O Realismo Naturalista de Quine: crença e conhecimento sem dogmas.** São Paulo, CLE – FAPESP.

NORRIS, Christopher. **Epistemologia: Conceitos-chave em Filosofia.** Tradução Felipe Rangel Elizalde. Porto Alegre: Artemed, 2007.

PEREIRA, Eliana Alves. **A contribuição de John Dewey para a educação.** <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/38/37>>. Acesso em: 12 de outubro.

PINTO, Paulo Roberto Margutti. **A abordagem pragmática do conhecimento.** In: VAITSMAN, Jeni; GIRARDI, Sábado (Org.). **A Ciência e Seus Impasses. Debates e Tendências em Filosofia, Ciências Sociais e Saúde.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999, p. 73-92.

QUINE, W. V. O. **Ontology e relativity and other essays.** New York: Columbia University Press, 1964.

_____. **Dois dogmas do empirismo.** Tradução Marcelo G. da S. Lima. In: RYLE/STRAWSON/AUSTIN/QUINE. **Ensaio.** 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

_____. A relatividade ontológica. **Ensaio**s, Victor Civita, p. 139.

RORTY, Richard. Dewey's Metaphysics. In: _____. **Consequences of Pragmatism**. Minneapolis: University of Minnesota, Press, 1982, pp.72-89.

_____. **Consequências do Pragmatismo**. São Paulo. Sarai-va: Instituto Piaget, 1999.

SHOOK, John R. **Os pioneiros do pragmatismo americano**. Tradução Fábio M. Said. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. A Pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. **Vida e Educação**. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

WESTBROOK, Robert *et al.* **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

Recebido em: 19.01.2016

Aceito em: 12.09.2016

As narrativas de formação continuada dos professores das escolas municipais de Teresina-PI: desafios e reflexões sobre a prática docente

ADÉLIA MEIRELES DE DEUS

Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação – PPGed – UFPI, Pedagogo da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina-PI. E-mail: ameirosdedeus@hotmail.com

BÁRBARA MARIA MACÊDO MENDES

Doutora em Educação, Professora Orientadora do Programa de Pós-Graduação-PPGed-UFPI. E-mail: barbaramendes@hotmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa de mestrado que teve por objetivo analisar, sob o ponto de vista dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais de Teresina-PI, as implicações da formação continuada na prática pedagógica. Para a realização do estudo, optamos por uma metodologia que se inscreve nos parâmetros da investigação qualitativa; para tanto, utilizamos as narrativas como princípio teórico-metodológico, que direcionaram os instrumentos, memorial e entrevista semiestruturada, perspectivando às interlocutoras uma autorreflexão para [re] planejar ações futuras, tendo em vista seu desenvolvimento profissional e pessoal. O estudo registra a importância da formação continuada enquanto processo, no qual o professor se coloca como agente e sujeito de sua prática, e da construção e reconstrução de seu conhecimento, em um movimento dialético – prática/teoria.

Palavras-chaves: Formação Continuada. Prática Pedagógica. Ensino/Aprendizagem. Pesquisa Narrativa.

Teachers of city schools in Teresina and their narratives about continuing education: and reflections on teaching practice

ABSTRACT

This article presents the results of a research which aims to analyze, from the point of view of teachers who work in the early years of elementary

public schools in Teresina, Piauí, the implications of continuing education in the classroom. A methodology that fits the parameters of qualitative research was chosen; therefore, narratives as theoretical-methodological principle was used to guide the instruments application, memorial and semi-structured interview, to stimulate the interlocutors' self-reflection to [re]plan their future actions, considering their professional and personal development. The study outlines the importance of continuing education as a process in which teachers stand as agent and subject of their practice, and also as a locus of construction and reconstruction of their knowledge, in a dialectical movement – practical/theory.

Keywords: Continuing education. Pedagogical practice. Teaching/learning. Narrative research.

Notas introdutórias

A formação de professores tem sido apontada por diversos teóricos – por exemplo, Pimenta (2005), Nóvoa (2000), Imbernón (2010), Liberali (2008), Brito (2006) – como um dos principais elementos de intervenção na qualidade do ensino ministrado nos sistemas educativos. Essa perspectiva de considerar a formação de professores fator relevante para uma educação de qualidade, massivamente apregoada no âmbito dos discursos acadêmicos e da legislação educacional, agrega, em diferentes dimensões e graus de intensidade, movimentos de superação dos processos de formação que estão, de modo geral, caracterizados por um modelo de racionalidade técnica, em que o professor assume um caráter de mero aplicador de valores, normas, diretrizes e decisões políticos-curriculares de acordo com o currículo normativo, com conteúdos e atividades distantes da realidade escolar.

Na contrapartida da racionalidade técnica descrita, destacamos a necessidade de um compromisso dos programas de formação de professores conceberem processos formativos que estimulem a racionalidade de perspectiva crítico/reflexiva, que forneçam aos professores os meios de um pensamento autônomo, e facilitem

as dinâmicas de autoformação participada. Esta dimensão formativa deve permitir-lhes sair da atitude de imitação para a atitude de apreensão e elaboração própria, coincidindo com o criar, emancipar-se e dialogar com a realidade educativa, visando à compreensão e à construção de novos caminhos para a prática pedagógica.

Na verdade, pensar essa racionalidade para a formação de professores impõe considerar suas inquietações, vivenciadas nos processos formativos, como também demanda proporcionar um diálogo entre a formação continuada e a prática pedagógica, investindo em uma formação que permita a este professor decidir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, tornando cada situação uma novidade que exige reflexão e diálogo com a realidade e com os desafios que o ensino como prática social os coloca no cotidiano escolar.

Na linha de consolidação desse quadro, e compreendendo a formação continuada como um processo no qual o professor se apresenta como agente e sujeito de sua prática e da construção e reconstrução de seu conhecimento, colocamo-nos a favor de uma racionalidade formativa de professor, fundamentada na perspectiva de Brito (2006), ao afirmar que, no lugar de uma formação meramente técnica, estática, deve-se conceber um processo dinâmico de formação de professor, no qual a busca de autonomia, a capacidade de reconstrução de saberes e de competência pedagógica seja uma constante. Nesse sentido, cada vez mais se impõe a necessidade de estudos mais aprofundados sobre os processos formativos e sobre os sujeitos desses processos.

Este trabalho pretende contribuir com alguns elementos para esse debate, ao discutir dados de uma pesquisa de mestrado, que teve como foco as implicações da formação continuada na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao focalizar esse tema surgem muitas questões, quais sejam:

- Como se caracteriza a formação continuada dos professores dos

anos iniciais do Ensino Fundamental? • Que concepção de formação continuada orienta os processos formativos desses professores? • Quais as necessidades formativas dos professores dos anos iniciais? • Em que medida a formação continuada responde às demandas da prática pedagógica?

Para atender a racionalidade formativa que se almeja na contemporaneidade, entendemos que a formação continuada deve se organizar de forma que proporcione aos professores conhecimentos e habilidades, atitudes e valores, afora possibilitar, permanentemente, a construção de saberes e de fazeres pedagógicos, com base nas necessidades e nos desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Outro ponto que merece atenção é que a formação continuada deve assegurar o desenvolvimento da capacidade de investigar a própria atividade, para, a partir dela, constituir e formar seus saberes/fazeres docentes em um processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Na concepção de Patto (2004), formação é muito mais do que domínio de habilidades disciplinares, didáticas e aprendizagens de estratégias, técnicas de ensino ou de pesquisa. É, na realidade, uma prática contínua de ação e reflexão, pautada na ética. Consiste em um processo de transformação do sujeito, movimento de agir para mudar o contexto histórico no qual está inserido, e, conseqüentemente, a si próprio, por ser um ser histórico. Compreendemos a importância de se discutir a formação continuada no sentido de ser a ação docente um compromisso ético, em um movimento de agir em busca da promoção de mudança no pensar e no agir.

Salientamos que a formação continuada não pode ser considerada uma formação que se restringe apenas a ações de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, mas um processo contínuo de desenvolvimento profissional do professor, de valorização da reflexão, da coletividade, articulando todas as dimensões da profissão, que proporciona mudanças na prática pedagógica. Para reforçar esse pensamento, recorreremos a Imbernón (2004, p. 48), ao afirmar

que “[...] a formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, suas atitudes”.

Conforme o referido autor, a questão problema da nossa investigação consistiu em: • Quais as implicações da formação continuada na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais de Teresina? Assinale-se que o objetivo geral desse estudo foi analisar as implicações da formação continuada na prática pedagógica, sob o ponto de vista dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais de Teresina.

Pensar a formação continuada implica conceber um processo de formação-ação que encaminhará o professor para o desenvolvimento de competências, que se configuram como conhecimento, ações e atitudes, necessárias ao exercício de sua profissão, assumidas em suas dimensões humanas, técnicas e política, e inseridas em um processo permanente de construção e reconstrução da prática pedagógica, sendo ele autor e ator. Deste modo, na perspectiva da ratificação da teorização delineada, passamos à análise dos dados produzidos.

Caminhos metodológicos da pesquisa

No âmbito da natureza dessa pesquisa, que se assenta nas implicações da formação continuada na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, optamos por utilizar uma metodologia que se inscreve nos parâmetros da investigação qualitativa, empregando as narrativas como princípio teórico/metodológico. Pela narrativa “[...] pode passar a elaboração de *novas* propostas sobre a formação de professores e sobre a profissão docente [...]” (NÓVOA, 2000, p. 25); como também, graças ao uso da narrativa, os fenômenos sociais passaram a ser vistos como processos e não apenas como produtos.

Justificamos nossa opção pelas narrativas, pois os sujeitos, ao narrar sua trajetória de vida, utilizam a autorreflexão para (re) planejar ações futuras, tendo em vista seu desenvolvimento profissional e pessoal. Ao contar sua história, o professor sistematiza ideias e reconstrói experiências, abre espaços para uma autoanálise e cria bases para a compreensão de sua própria prática.

Conforme Souza (2008, p. 45), através das narrativas “[...] o sujeito produz um conhecimento sobre si e sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes”. Logo, as narrativas contadas oralmente ou por escrito constituem-se lugar privilegiado de formação, e de reconstrução de saberes, tornando-se elementos significativos para a compreensão de como os sujeitos transformaram suas representações ao longo da trajetória de vida e alteram as influências postas nessas trajetórias na maneira de se posicionar e de agir, “[...] implica uma investigação da parte da pessoa, uma pesquisa fundamentalmente formadora” (FINGER, 2010, p. 126).

Realçamos que a [...] escrita da narrativa abre espaços e oportuniza [...] aos professores em processo de formação falar/ouvir e ler/escrever sobre suas experiências formadoras, descortinar possibilidades de/na formação através do vivido (SOUZA, 2006, p. 12). Com base nesse entendimento, buscamos, através da narrativa, oportunizar aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental repensar a formação continuada da qual participam, bem como remexerem nas significações construídas por eles ao longo de sua trajetória profissional.

As fontes de produção de dados da presente pesquisa foram, a saber-se: o Questionário, a Entrevista Semiestruturada e o Memorial de Formação Continuada. A produção dos dados da investigação ocorreu nos meses de março a julho de 2011.

O questionário nesta pesquisa teve como objetivo produzir dados que possibilitaram traçar o perfil dos sujeitos. Para Richardson (2008, p. 189), “[...] os questionários cumprem pelo menos

duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social”.

Em nosso estudo, optamos pela entrevista semiestruturada, pela possibilidade de ser bastante adequada à obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, sentem ou desejam, bem como acerca de suas aplicações ou razões a respeito das coisas precedentes. E, ainda, por ser diferente de outros instrumentos de pesquisa, que, em geral, estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado. Na entrevista semiestruturada, a relação que se cria é de interação entre os sujeitos envolvidos.

O Memorial de Formação Continuada se constituiu instrumento de divulgação da palavra, das inquietações e memórias dos sujeitos dessa investigação, como também foi concebido enquanto registro de um processo, de uma travessia das lembranças refletidas de acontecimentos pessoais, profissionais e formativos dos sujeitos do estudo, pois “[...] o narrador, nesta acepção, refaz os caminhos percorridos, rememora as histórias vividas, revisita, através da reflexão sobre si e sobre as experiências vivenciadas, os percursos de vida pessoal e profissional” (BRITO, 2010, p. 55).

A pesquisa teve como contexto empírico as seguintes escolas municipais: Escola Municipal Professor João Porfírio de Lima Cordão, Escola Municipal Domingo Afonso Mafrense e a Escola Municipal Professor Benjamim Soares de Carvalho. Para sujeitos da pesquisa, escolhemos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atuam nas escolas municipais selecionadas para nosso estudo.

Na intenção de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, utilizamos codinomes para identificá-los, pois, segundo Lüdke e André (1986, p. 50), “[...] para conseguir certo tipo de dado, o pesquisador muitas vezes tem que assegurar aos sujeitos o anonimato.”. Os codinomes foram associados a personagens que, do contexto bíblico geral, são considerados secundários. Desse modo, passaram a figurar o texto como: Zilpa, Abigail, Rute, Lóide.

No primeiro contato com os sujeitos, formalizamos o convite para a participação na pesquisa. Nessa oportunidade, apresentamos as professoras os objetivos e a metodologia proposta para o desenvolvimento da investigação, destacando a metodologia e a apresentação dos instrumentos de produção dos dados, que incluíram o Questionário, a Entrevista, e o Memorial de Formação Continuada. Ressalte-se que foi uma exposição minuciosa na apresentação desses instrumentos para que todos entendessem sua importância.

Nesses encontros, percebemos certa resistência, para aceitação, por parte de alguns sujeitos, com a justificativa de que estavam muito ocupados, embora fosse explicado que a definição de prazos dependia da disponibilidade de cada sujeito.

Os dados relativos à participação nos cursos de Formação Continuada revelaram que, no grupo dos sujeitos, todos eles participaram ou participam de cursos de Formação Continuada oferecidos pela Rede Municipal de Teresina, pelas Escolas onde trabalham e pelo MEC. Os cursos citados foram: GESTAR, PROFA, PCNs, oficinas direcionadas à Língua Portuguesa, oficinas de Matemática, Alfa e Beto, Proinfo, AEE, ACELERA, Libras e seminários sobre surdez e autismo.

As entrevistas seguiram um roteiro no qual questionamos aspectos como, por exemplo: processo de formação continuada, prática pedagógica, mobilização e apropriação dos saberes pedagógicos dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Convém enfatizar que as entrevistas ocorreram em uma sala de aula da escola, individualmente, em horário previamente agendado, de acordo com a disponibilidade dos sujeitos. Foram gravadas em um MP4 e digitalizadas para melhor visualização e rapidez em seu processo de análise.

O Memorial de Formação Continuada oportunizou aos sujeitos da pesquisa contarem as experiências vivenciadas na formação, possibilitando a compreensão do que estavam aprendendo, do que

estavam pensando sobre o que faziam, e quais os reencaminhamentos de sua prática pedagógica.

Propusemos aos sujeitos da pesquisa que escrevessem o memorial, fazendo uma análise crítico-reflexiva que contemplasse os aspectos relacionados às implicações da formação continuada na prática pedagógica. Combinamos com os sujeitos um dia para apresentar os memoriais na Biblioteca da escola, fato ocorrido no mês de junho de 2011. Nesse encontro apresentamos um vídeo do livro Guilherme Augusto Araújo Fernandes de Fox (1995), com o objetivo de proporcionar uma discussão acerca da memória, para que os sujeitos percebessem que “[...] a memória, componente essencial das narrativas, é entendida como uma prática de alteração, como a capacidade de resistir às situações postas, e de crer nas possibilidades” (GUEDES-PINTO; SILVA; GOMES, 2008, p. 18).

Depois de assistir ao vídeo, deixamos um espaço aberto para discutir a importância da escrita do Memorial da Formação Continuada para a pesquisa, e, sobretudo, para que os sujeitos compreendessem que a escrita do memorial iria proporcionar-lhes melhor percepção no que se fundamentam para pensar o que pensam e fazer o que fazem.

A partir desse encontro, os memoriais passaram a ser produzidos, e foi interessante perceber as diferenças, a diversidade, como os sujeitos experimentaram a situação de produzir seus memoriais. Na data marcada para a entrega dos memoriais, estávamos cheios de expectativas, fazíamos suposições, tais como: Será que os sujeitos tinham feito suas escritas? Foi um ato prazeroso, emocionante? Revelariam algo novo sobre a formação continuada?

Assim, começamos a entrar em contato com a escrita dos sujeitos. O primeiro a entregar o memorial justificou-se de imediato, por não ter escrito muita coisa – apenas quatro laudas – mas que, se necessário fosse, poderíamos retornar com o memorial que ele ampliaria sem nenhum problema. O segundo falou que tinha começado sua escrita, mas tinha parado em razão de problema familiar;

e pediu mais alguns dias para terminar sua escrita. Outro justificou que não iria entregar o memorial na data estabelecida por causa da falta de tempo, mas já havia começado, e estava achando muito prazeroso lembrar sua trajetória formativa, e que isso lhe causava certo saudosismo.

No momento de organizar os dados, para não reduzir a riqueza das significações dos dados da pesquisa, evocamos Poirier, Clapier-Valladon, Raybaut (1999) para com eles detectar as marcas e vestígios deixados pelas interlocutoras por meio da análise de conteúdos em narrativas, ou seja, “[...] pôr em evidências as constantes [...] as regularidades que constituem o fundo comum das respostas dos sujeitos” (POIRIER; CLAPIER-VALLADON; RAYBAUT, 1999, p. 107). Para tanto, os autores sugerem um caminho metodológico delineado em diferentes fases que possibilitam a produção do corpus de informações e seu desvelamento. As fases são: pré-análise, clarificação do corpus, compreensão do corpus, organização do corpus, organização categorial.

Fundamentadas nos autores anteriormente citados, começamos organizar os dados a partir da pré-análise que compreende os momentos de classificação dos documentos e transcrição. Nesse sentido, procedemos à transcrição e, simultaneamente, à classificação das entrevistas e à leitura exploratória dos memoriais de formação continuada para conhecimento e compreensão do conjunto das informações e dados produzidos.

A transcrição aconteceu através de uma escuta acurada para que nos mantivéssemos fiéis ao relato das interlocutoras. Desse modo, cada texto recebeu identificação própria em sua margem superior, ou seja, um número de referência de acordo com a realização de cada entrevista, acrescido do codinome de cada interlocutora, portanto, a clarificação do corpus.

Após esse momento de clarificação do corpus, procedemos à leitura/inventário que serviu de “[...] instrumento e de código para uma leitura temática mais fina” (POIRIER; CLAPIER-VALLADON;

RAYBAUT, 1999, p. 114). Nesse contexto, foi possível a construção inicial das grelhas de análises, que possibilitou fazer o levantamento e o ordenamento dos elementos de contextualização que revelam o sentido das narrativas, como também as temáticas das quais originam a organização das categorias a posteriori.

Na organização dos dados dessa investigação, na perspectiva da construção das grelhas de análise, percebemos um momento de grande apreensão ou até mesmo de angústia, posto que se nos apresentava a ocasião de examinar a soma das respostas específicas que foram recolhidas na intenção de não deixar de fora elementos significantes, pois, segundo a orientação que estávamos seguindo, a dificuldade da elaboração de uma grelha de análise “está em saber como classificar sem deformar a narrativa” (POIRIER; CLAPIER-VALLADON; RAYBAUT, 1999, p. 117).

Dessa forma, passamos a uma leitura atenta e repetida de cada entrevista, e dos memoriais de formação continuada, que possibilitaram um desenho mais uniforme dos conteúdos das narrativas das entrevistas e dos memoriais. Essas leituras repetidas dos dados das entrevistas e dos memoriais, ou seja, leituras horizontais e transversais se caracterizaram em um processo longo, difícil e desafiante. Assim, nos exigiu muitas idas e vindas ao material de análise para a organização do corpus da pesquisa, momento este que se configurou em tentativas e erros até sistematizamos os eixos temáticos emergidos das entrevistas e dos memoriais. Cada eixo foi subdividido em indicadores no sentido de detalhar e nortear a análise.

Uma vez composto os eixos e indicadores, realizamos a análise dos dados, fundamentado em autores que discutem a temática com o objetivo de refletir sobre as narrativas das interlocutoras e depreender deduções e inferências relevantes para a pesquisa. Apresentamos a análise no decorrer da seção subsequente.

Formação continuada nas narrativas de professores: concepção, importância e características

Nesta seção, apresentamos a análise de dados produzidos por meio de entrevistas e de memoriais, realizados com os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das Escolas Municipais de Teresina. Em relação à formação continuada, focalizamos aspectos referentes à *concepção de professores acerca da formação continuada, da sua importância, das características, notadamente da formação continuada.*

Desse modo, a partir da transcrição das entrevistas, realizamos a análise das narrativas dos sujeitos e da escrita dos memoriais de formação continuada, segundo os critérios teóricos de análise de conteúdo de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999) para a produção de dados. A análise desses dados favoreceu o mapeamento do eixo temático, a saber: *(1) Formação Continuada e Prática Pedagógica.*

Na seção a seguir, apresentamos a análise do primeiro eixo da pesquisa, concernente à Formação Continuada e Prática Pedagógica, e seus respectivos indicadores: (1) Concepção de formação continuada; (2) Importância da formação continuada; (3) Característica da formação continuada.

Ressalte-se que, na análise dos indicadores, procuramos estabelecer um movimento que entrecruzasse as vozes dos sujeitos da pesquisa, dos teóricos, e as inferências produzidas nas leituras dos dados. Dessa forma, o primeiro indicador mostra elementos que descrevem a concepção de formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No segundo indicador destacamos a importância da formação continuada sob o ponto de vista dos sujeitos, e, por fim, no terceiro indicador, revelamos para a análise elementos das narrativas que caracterizam a formação continuada ofertada aos sujeitos.

Formação continuada e prática pedagógica

A formação de professores tem apontado para a necessidade de uma ressignificação da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador e produtor de diferentes saberes docentes relativos à sua profissão. A formação considera, assim, o docente, como agente e sujeito de sua própria prática, e sujeito do processo de construção e de reconstrução de seus saberes, conforme as necessidades postas no cotidiano da sala de aula, e segundo, ainda, suas experiências profissionais, seus percursos formativos e sua história de vida.

Para tanto, faz-se necessário que a formação continuada não se fundamente apenas na racionalidade técnica e instrumental, pois essa racionalidade parece voltar-se unicamente para a objetivação e a manipulação dos fatos, mas esteja alicerçada em processos que se configuram por um conjunto de conhecimento, tanto nas relações que cada professor estabelece consigo próprio, quanto com seu processo formativo e com a aprendizagem que contribui ao longo da vida.

Segundo Imbernón (2009), atualmente programam-se e oferecem-se muitas formações continuadas, no entanto, essas formações não possibilitam desenvolvimento pessoal nem profissional; ou, pelo menos, esse desenvolvimento não é proporcional à quantidade de formações que existem. Conforme o autor, um dos motivos de isso acontecer é que ainda se concebe a formação como um caráter transmissor, com teoria descontextualizada e distante dos problemas práticos do professor.

Compreendemos que essa formação continuada tem implicação direta na prática pedagógica do professor no sentido que prioriza uma formação estritamente disciplinar e de questões genéricas sociopsicopedagógicas. Dessa maneira, percebe o professor apenas como um sujeito transmissor de conhecimento e não produtor de conhecimento. Essas questões supramencionadas melhor

se evidenciam pelos indicadores temáticos deste eixo de análise, no item a seguir da pesquisa.

Concepção de formação continuada

Analisar a concepção de formação continuada no cenário contemporâneo implica entender que essa formação deve assentar-se em pressupostos de um paradigma que se caracteriza como inovador, e tem em seu eixo central a produção do conhecimento, que se fundamenta em uma visão sistêmica, propondo uma ciência que supera a fragmentação em busca do todo e que contemple as conexões, o contexto e as inter-relações da prática social.

Conforme Mendes Sobrinho (2007), a perspectiva da contemporaneidade da formação continuada está ligada às transformações do cotidiano escolar com uma influência direta na formação do cidadão cada vez mais crítico e consciente do seu papel social. Entendemos formação continuada na perspectiva de incentivar a apropriação dos saberes pelos professores rumo à autonomia que conduza a uma prática crítico-reflexiva, isto é, uma prática que não depende das técnicas, regras e receitas, advindas de uma teoria externa ou de prescrições curriculares impostas por uma organização.

Na análise desse indicador, buscamos apreender a concepção de formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, entendemos como concepção a capacidade de compreender e perceber alguma coisa, ou seja, de formar uma ideia sobre algo. Desse modo, de acordo com os sujeitos, a formação continuada é fundamentada por uma ênfase em aspectos funcionais, destacando-se a apropriação de conceitos para uso prático. A esse respeito, às interlocutoras pontuam:

Formação continuada seria aquele momento de reflexão. Seria o momento para refletir sobre o que estou fazendo ou melhorar algo que eu queira fazer. Um trabalho, um estudo contínuo sobre determinado assunto para poder me sentir mais preparada para a prática e melho-

rar a prática [...]. Então eu acho que no geral seria a questão da busca do conhecimento. (Rute)

É uma reflexão daquilo que você vai trabalhar com o aluno. [...] que metodologia [...] trabalhar junto com o aluno na área de Ciências, na de Matemática [...]. (Abigail)

É fazer com qualidade, além de acompanhar as novas tendências e adequar o currículo à nossa realidade. (Lóide)

Formação continuada é algo que melhora meus conhecimentos [...], minha prática [...]. Vejo a formação continuada como ampliação do conhecimento. (Zilpa)

Os relatos de Rute, Abigail e Lóide, conforme os trechos narrativos supratranscritos, são representativos de uma concepção de formação continuada, respectivamente; ou seja, um momento de refletir sobre o fazer docente, sobre o trabalho com o aluno e a possibilidade de adequação da prática pedagógica à realidade.

Nos relatos, percebemos a perspectiva de formação continuada como um percurso que não é estritamente disciplinar, mas como oportunidade de o professor refletir mais profundamente sobre a natureza de seu conhecimento nas dimensões psicopedagógicas, políticossociais, éticos, técnicos científicos, ideológicos e culturais. Logo, apresenta-se como um momento de emancipação, em um momento de a teoria ir nutrindo a prática e vice-versa, numa “[...] confrontação com a realidade e valores éticos, para a possibilidade de uma emancipação pela chance de transformação informada da ação” (LIBERALI, 2008, p. 42).

Assim, depreendemos da narrativa de Rute que a formação continuada é entendida como ensejo para aprimoramento da prática pedagógica no sentido de refletir, tendo sua ênfase nas estratégias de ensino com a intenção de melhorar esse ensino. Josso (2010) afirma que a formação continuada deve ser a ampliação das habilidades de autonomia, de iniciativa e criatividade.

Nas narrativas de Abigail e Lóide, percebemos que o processo formativo é concebido na perspectiva de ser um momento de

refletir sobre o trabalho com o aluno. Ratificamos esse intento destacando um trecho do relato de Abigail, ao assinalar que se trata de “Uma reflexão daquilo que você vai trabalhar com o aluno [...] na área de Ciências, na de Matemática [...]”. Porém, compreendemos que não devemos conceber a formação continuada, exclusivamente, na perspectiva de um momento de domínio de metodologia de uma disciplina; essa percepção contrapõe a visão formativa que postula um percurso que tenha como prioridade possibilitar ao professor meios de ser um sujeito construtor de conhecimento, que sabe propor atividades, que possa compreender atitudes necessárias para reorientar sua ação educativa, e não um sujeito transmissor de conhecimento pronto e acabado.

A interlocutora Zilpa, em seu relato, entende a formação continuada como um momento de ampliação dos conhecimentos para a ressignificação da prática. Revela, desse modo, que a formação continuada é a ocasião de os professores se tornarem capazes de adquirir condições de desempenhos próprios à profissão. Percebemos, também, pela análise da narrativa, que Zilpa entende a formação continuada enquanto ação para lograr padrões mais avançados de saber *ser* e do *saber-fazer*. Inferimos, assim, que a formação continuada deve ter em conta as necessidades de desenvolvimento intelectual e emocional, ou seja, apresentar um paradigma que considere a vida dos professores, seu trabalho, suas dificuldades, dores e ousadias.

Podemos perceber, na análise desse indicador, que as interlocutoras reconhecem a formação continuada como um espaço que propicia a reflexão sobre a prática pedagógica, com a possibilidade de fazer um trabalho docente mais consistente, mediante a busca de novas alternativas de ensino, permitindo a releitura do exercício docente por meio de sua retomada e de avaliação dos propósitos a serem atingidos.

De modo geral, verificamos, nas narrativas das interlocutoras, que a concepção de formação continuada dos professores dos

anos iniciais aponta para um processo formativo que possibilite ao professor uma busca de alternativas de solução para as dificuldades de sua prática pedagógica, em um diálogo cada vez mais profundo entre a teoria e a realidade. A esse respeito, o pensamento de Franco (2006) é relevante, ao destacar que os processos de formação continuada necessitam considerar a estruturação de uma experiência formativa que não tenha sua ênfase somente em mostrar a prática ou transmitir teorias; mas que seja uma dialética com sua realidade, igualmente, com sua própria identidade, assim, esses diálogos permitirão desenvolver capacidades de reelaboração reflexiva, mediante as contradições vivenciadas.

Por este viés, dando continuidade ao pensamento lógico metodológico dessa pesquisa, passamos a analisar o indicador relativo à importância da formação continuada.

Importância da formação continuada

Apoiados em pesquisas sobre a formação docente, vários autores (FALSARELLA, 2004; MENDES SOBRINHO, 2007; GUANIERI, 2005, dentre outros) afirmam que o ato de ensinar comporta um conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes que servem de alicerce à prática pedagógica.

Com base no exposto, concordamos com Garcia (2009), ao afirmar que ser professor não é tarefa fácil e simples, que pode ser desenvolvida por qualquer pessoa que possua apenas o domínio de conteúdos curriculares, pois: “[...] o ensino é um trabalho exigente e não é qualquer pessoa que consegue ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo” (2009, p. 8). O professor não é alguém que apenas domina certas habilidades e afazeres predeterminados à sua profissão. Essa compreensão aponta para o fato de que está se tornando cada vez mais clara a consciência social de que ensinar é uma atividade complexa e imprevisível, que requer dos profissionais docentes saber criticar, examinar e melho-

rar seus saberes em uma atitude de abertura de comprometimento, responsabilidade, sinceridade, que lhes permitem permanentemente construir e reconstruir seus saberes e fazeres.

Além da concepção da formação continuada, abordada no indicador anterior, entendemos ser pertinente destacar a importância da articulação entre formação continuada e prática pedagógica, sob o ponto de vista das interlocutoras da pesquisa. Compreendemos a validade da formação continuada no entendimento dos professores dos anos iniciais, pois o professor que analisa as resposta que recebe de sua prática evita a alienação e a apatia frente às situações emergentes do exercício de sua profissão. Consentimos que o processo formativo que comporta conteúdos de caráter investigativo e proponente de alternativas pedagógicas se configura como elemento facilitador da compreensão do fenômeno do ensino como prática social no cotidiano escolar.

Confirma-se, dessa maneira, a importância de analisar os procedimentos pedagógicos vigentes no contexto escolar, principalmente, sob o ponto de vista dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, passamos analisar as narrativas das interlocutoras da pesquisa.

Não tem um ano que eu não esteja participando de formação continuada. Como eu trabalho mais com Matemática, tem ano que eu faço formação de Português e elas são essenciais pra mim. Eu acho muito boa a troca de experiências. E também a parte teórica que a gente acaba precisando [...]. Eu participei do Gestar de Português e Matemática. Eu fiz os dois Gestar. E são 420 horas os dois cursos! Além da parte teórica tem a parte prática. Então pra mim ali... para minha área de matemática, que eu gosto de Matemática, foi essencial. E português também! [...]. Eu estava sentido dificuldade de trabalhar com português, porque estava trabalhando muito Matemática, aí teve um ano que eu tive que trabalhar também Português, pra mim foi assim essencial. (Rute)

A formação continuada é muito importante, no caso de você ficar aquém desses conhecimentos novos, você fica atrasada. A educação

é algo que está sempre mudando. Pra mim o educador em si, principalmente, quando está em sala de aula, na sua prática, tem que estar buscando sempre uma formação pra poder auxiliar a sua prática. (Zilpa)

Pra mim a questão da formação continuada é muito importante. Porque a Graduação e a Especialização não te dão o embasamento teórico-prático que se dá na formação continuada. O que a gente vê nas formações, tanto no curso de Graduação como na Especialização é como se fosse... uma obrigatoriedade daquela disciplina. O que eu vejo muito na formação continuada é que ela não diz “Tu tens que fazer isso!”, mas apresenta modelos de estratégias de trabalho que levam você a sentir essa necessidade de mudar. Porque não é uma coisa imposta, mas uma coisa construída. “Olha isso aqui é melhor de trabalhar”. Dá mais segurança naquilo que você está fazendo. Ela te dá caminhos, dá abertura. Você, acima de tudo, tem medo, “Será que não é assim?” E lá na formação continuada ela te dá um caminho, um direcionamento que você sente firmeza. Você tem certeza que aquilo que está fazendo alguém também está fazendo, e com certeza vai dar certo. Se não der certo naquela turma, na outra turma poderá dar certo. São esses caminhos. É muito importante, principalmente na questão da literatura [...]. (Abigail)

A gente vê que precisa inovar, [...] colocar atividades diferentes, metodologias diferentes para inovar as aulas. (Lóide)

As narrativas revelam que a formação continuada auxilia a prática pedagógica na compreensão dos conteúdos, manuseio de material didático e na melhor forma de trabalhá-los na sala de aula, oportunidade de compartilhamento de experiências, de angústia e de preocupações, como relata a interlocutora Rute.

Dessa forma, em seu relato, a interlocutora deixa evidente dois pontos sobre a relevância da formação continuada. O primeiro é que a formação possibilita que se desempenhe melhor e mais produtivamente o conteúdo curricular. Nesse sentido, percebemos que a formação se constitui em um momento de construção e de revisão teórica e prática, na perspectiva de o professor tornar-se apto a realizar alguma tarefa do seu cotidiano escolar.

O outro ponto, abordado na narrativa de Rute, é que a formação continuada representa um espaço de troca de experiências para que os professores compartilhem angústias e preocupações. Entendemos que nas trocas de experiências entre os pares há um conjunto de vivências enriquecidas pelas perguntas e questões direcionadas a nós, aos nossos significados, ao nosso não saber. Há, também, a articulação das práticas e das teorias dos professores. Há, portanto, um processo genuíno de formação continuada.

O relato de Zilpa revela a importância da formação continuada na perspectiva de fornecer embasamento teórico/prático, apresenta possibilidades para mudança na prática pedagógica, e atualização dos conhecimentos para ressignificação nesta prática.

Nesse sentido, os relatos mostram que a formação continuada deve se constituir em um processo formativo que permita ao professor rever, atualizar e constituir conhecimentos nutridos pelas teorias da educação, e, assim, criar esquemas que mobilizem saberes e fazeres docentes nas situações concretas, de modo que a prática pedagógica alcance os objetivos propostos, configurando um acervo de experiências teórico/práticas em constante processo de reelaboração. Nesse processo, a teoria oferece ao professor perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, para neles intervir, transformando-os.

Na mesma linha da reflexão elaborada por Zilpa, encontramos a percepção elaborada por Lóide; esta entende a importância da formação continuada no sentido de possibilitar momentos de reflexão que dão segurança ao trabalho docente, fornecendo orientações e encaminhamento para agir com firmeza na sala de aula, inovar o trabalho com os alunos, melhorar o trabalho docente, inovar as ações docentes realizando atividades diferentes com metodologias diferentes. No excerto de Abigail, percebemos que a relevância da formação continuada está em “apresentar modelos de estratégias de trabalho que levam você a sentir essa necessidade de mudar”.

A reflexão abordada pela interlocutora possibilita uma discussão acerca das propostas de formação continuada que propõem inovação; contudo, se configuram propostas que apresentam um pacote de 'receita' distante das situações problemáticas dos professores, por perceber o professor como um sujeito que tem uma situação problemática sempre comum.

Percebemos que os elementos trazidos nos relatos das interlocutoras constituem desafios que se colocam à formação continuada de professores, na perspectiva da superação da racionalidade técnica e, principalmente, na implementação de processos formativos práticos reflexivos. Compreendemos, assim, que a formação continuada deve estar relacionada a um processo de desenvolvimento para a vida toda, igualmente, que aprecie os saberes e as competências dos professores como resultados não apenas da formação profissional e do exercício da docência, mas igualmente de aprendizagens construídas ao longo da vida, dentro e fora da escola.

Em consonância com os dados, as interlocutoras parecem evidenciar que a importância da formação continuada está centrada na perspectiva de propiciar uma reflexão sobre suas ações, na tentativa de aplicar os conhecimentos teóricos a essas ações. Essa perspectiva não se distancia da observação postulada por Liberali (2008), em uma espécie de reflexão que possibilita aos professores retratarem a análise de suas ações como atores políticos que agem dentro de um cenário institucional, que indaga a condição das práticas naturalizadas historicamente; ou seja, um sujeito que concebe o cotidiano escolar como um lugar não neutro, a-histórico.

Esse mérito requerido por Gómez (1995) é um processo que permite ao professor desenvolver habilidades, competências que lhes possibilitem entender que o ensinar é viver um momento de constante incerteza. Entendemos ainda que o professor precisa desenvolver capacidades que lhe propiciem tirar vantagens desse imprevisto na perspectiva de atingir o fim desejado. O ensino, como

prática social, é um processo carregado de valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos.

Assim, dando seguimento ao eixo de análise do estudo, passamos a discorrer acerca do terceiro indicador, a saber: Características da formação continuada.

Característica da formação continuada

A racionalidade do processo formativo da contemporaneidade orienta que a formação continuada conceba um percurso formativo que fundamente e potencialize uma reflexão crítica real dos professores sobre sua prática pedagógica, nas instituições educacionais, de modo que lhes possibilite investigar as teorias implícitas orientadoras de sua prática, suas crenças, suas atitudes, criando de maneira firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz. Desse modo, “[...] faz-se necessária uma teoria crítica que permitiria aos professores ver mais longe em relação à sua situação, teoria essa que parte do reconhecimento dos professores como intelectuais críticos” (LIBÂNEO, 2005, p. 67).

A formação continuada oferecida às interlocutoras desta pesquisa apresenta características importantes a serem consideradas. A esse respeito, a partir das entrevistas e dos memoriais, pedimos a cada interlocutora que rememorasse suas experiências nas formações continuadas, oferecidas pela SEMEC, e que fizessem a caracterização dessas formações. Assim, em relação a este aspecto, temos as seguintes passagens narrativas das interlocutoras da pesquisa:

A formação oferecida pela Secretaria é ainda imediatista, digo isso porque são formações para resolver problemas atuais, momentâneos. Vou explicar melhor: este ano estou professora de 1º ano e durante este período elaboro formações para aquele nível específico. No ano que vem já sou direcionado para ser professor de 4º ano [...], assim

todo aquele trabalho para me adequar ao nível de ensino em que estou e vai ficar para trás. Depois vou ter que começar outra vez [...]. As formações são como oficinas em que as diretrizes curriculares são divididas em bimestres. Nas oficinas são trabalhadas de maneira prática cada diretriz ou habilidades através de construção de materiais concretos, características de gêneros literários, troca de materiais, xerox, textos, exercícios que possam ser aplicados em sala de aula. Quanto à troca de experiência é sempre parcial porque o tempo é sempre curto. Vale ressaltar que as formações de 1º ao 5º ano são sempre de Português e Matemática, já que a Secretaria prioriza essas áreas de ensino. A formadora seleciona alguns exercícios e resolve com o grupo. Oferece também tipos de exercícios para serem aplicados em sala de aula. Eles têm uma rotina. No primeiro momento vai ser isso, [...] uma dinâmica pra chegada da gente, depois propõe a pauta. Era tudo muito especificado. Este ano estou vendo as coisas mais soltas. Então, depende muito de formador pra formador. Eles têm exatamente especificado o que vai ser feito em cada momento. (Rute)

No primeiro momento faz uma acolhida, depois ela apresenta o que a gente vai fazer. Quando a gente tem feito prova na escola leva as dificuldades; mas eu acho que não tem muita coisa. A gente forma aquele grupo. Quando é gênero diferente cada grupo faz uma atividade diferente, depois apresenta. É mais troca de experiências entre os professores. Porque a gente vai com o objetivo de aprender mais estratégias sobre essas coisas e a gente vê que é o que a gente já leva! A gente pega, às vezes, de outro professor. A gente vai com outra ideia. Cada grupo vai apresentar sua dinâmica, como é que desenvolve aquele trabalho. Como é que eu desenvolvo minha aula em relação ao sólido geométrico! Aí uma turma apresenta suas ideias, é assim. Não tem retorno nas escolas, fica a cargo do professor. Teve um ano... acho que foi seis anos atrás, na época do Gestar, que elas aplicavam lá, e vinham ver como é que a gente estava trabalhando aqui [...]. (Lóide)

É uma estratégia de trabalhar com os alunos... Ela te propicia caminhos [...]. Ela te mostra vários caminhos e não só da formadora, como também experiências dos professores. É um crescimento muito grande na prática pedagógica. (Abigail)

No caso da formação continuada da escola, o que vem é da SEMEC [...] eles dão o planejamento para o ano. [...] de acordo com o planejamento, elas dispõem algumas sugestões de como melhorar essa prática,

como é que você irá aplicar esse conteúdo [...] também existe a troca de experiência, tem professor que dá sugestões. Então é caracterizado desse jeito, acontece de quinze em quinze dias. (Zilpa)

As narrativas das interlocutoras, acerca das características da formação continuada, nos remetem à análise de alguns aspectos importantes na organização e execução deste componente do processo de formação continuada dos professores. Destacamos, a partir da análise das narrativas, uma característica central em todos os relatos das interlocutoras, nesse indicador, que são aspectos referentes à natureza da formação continuada, ao tempo em que lhe foi atribuído e a relação entre essa formação e o cotidiano escolar.

Nesse âmbito, analisamos os relatos de Rute e Lóide que caracterizam a formação continuada ofertada pela SEMEC como: formações para resolver problemas atuais, momentâneos, vivenciados no cotidiano da sala de aula; descontinuidade de trabalho dos professores na distribuição de turmas; oficinas para a construção de materiais didáticos e discutir as diretrizes curriculares que serão estudadas em sala de aula durante os bimestres; oportuniza troca de experiência; há uma rotina que especifica o que vai acontecer em cada momento; disponibiliza material didático. Em sua narrativa, notamos a caracterização da formação continuada como um processo que prioriza lições-modelos. Esse aspecto demonstra uma visão equivocada da característica da formação continuada que a contemporaneidade exige dos percursos formativos de professores.

A narrativa de Rute revela que a formação continuada, ofertada aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais de Teresina-PI, tem ênfase em processos formativos que objetivam a resolução de necessidades imediatas, e se caracteriza pela desarticulação da teoria e a prática. Nesse sentido, adere a uma prática utilitária, ou seja, se fundamenta por normas preestabelecidas, determinando o que se deve fazer e como fazer; isto é percebido, quando diz: “[...] a formadora seleciona alguns

exercícios e resolve com o grupo. Oferece também tipos de exercícios para serem aplicados em sala de aula.”. Percebemos que as formações se configuram em um processo que não concebe o cotidiano escolar como um espaço social e histórico, que comporta ações únicas para todos os sujeitos que nele convive.

Outro aspecto abordado sobre a característica da formação continuada ofertada pela SEMEC é a questão de os professores participarem das formações de acordo com o ano que lecionam. Entendemos que esse aspecto da formação continuada ser direcionada de acordo com o ano em que o professor leciona é relevante, desde que possibilite aos sujeitos envolvidos perceberem que cada realidade da sala de aula é única, pois o ensino é um fenômeno social e histórico.

Por esse viés, conforme depoimento de Rute: “no ano que vem já sou direcionado para ser professor de 4º ano [...], assim todo aquele trabalho para me adequar ao nível de ensino em que estou e vai ficar para trás”. A esse respeito, elucidamos a questão da descontinuidade do trabalho dos professores que ocasiona se conceber a trajetória pessoal e profissional do professor como um “tempo zero”. Como afirma Collares (1999, p. 211), “zero porque se substitui o conhecimento obsoleto pelo novo conhecimento e recomeça-se o mesmo processo como se não houvesse história; zero porque o tempo transcorrido de exercício profissional parece nada ensinar”.

Apreendemos, a partir da análise, que a trajetória profissional parece estar condenada à repetição constante, recomeçando sempre do mesmo marco inicial com as mesmas estratégias. No entanto, compreender que, por sermos um ser histórico e social, vamos tecendo no fluir da vida uma história, com pontos e rupturas resultantes das experiências que nos acontecem e nos afetam. Assim, compreendemos que os saberes produzidos no cotidiano escolar, na coletividade com outros os colegas e alunos proporcionam as mais significativas aprendizagens do processo de formação social e intelectual nos sujeitos envolvidos nesse processo.

Entendemos, desse modo, que a formação continuada que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental participam no Centro de Formação não proporciona a esses professores municipais reconhecer o sentido social de suas ações. Assim, estes se configuram meros executores de atividades, que não reconhecem os meios necessários para a efetivação das atividades educacionais e de sua missão histórica. Para Imbernón (2009), nesse tipo de formação continuada, o formador é tido com o *expert*, pois é ele quem escolhe as leituras, explicações, textos, estratégias.

Contudo, às vezes, essa formação continuada assume uma característica que permite aos professores explicitarem o que acontece na sua realidade, quais são suas necessidades, como afirma Zilpa: “[...] também existe a troca de experiência, tem professor que dá sugestões.”; porém, compreendemos que, para esse momento se tornar em possibilidade de ressignificação da prática pedagógica, é necessário que se apresente como um espaço no qual os professores articulem a teoria e a prática para assumirem ativa e criticamente seu *saber-ser* e seu *saber-fazer*, como também que possibilite um conhecimento que seja submetido a uma reflexão crítica em função de seu valor prático, investigando os pressupostos ideológicos nos quais se baseia.

Com base no pensamento de Liberali (2008), inferimos que as formações oferecidas para as interlocutoras da pesquisa lhes possibilitam ter momentos que se caracterizam por uma reflexão técnica, haja vista que se apresentam em atividades preocupadas em procurar nas oficinas respostas aos problemas do dia a dia da prática pedagógica, sem um diálogo com a teoria. Dessa maneira, sua preocupação, apenas, “seria a eficiência e a eficácia dos meios para atingir determinados fins, sendo que esses fins não estariam abertos a críticas ou à mudança” (LIBERALI, 2008, p. 33).

Outro ponto sobre a característica da formação continuada, ofertada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, é abordado na narrativa de Lóide, a saber: troca de experiências a

partir das dificuldades da sala de aula e transposição didática sobre alguns conteúdos. Esse é perceptível quando a interlocutora diz: “cada grupo vai apresentar sua dinâmica, como é que desenvolve aquele trabalho”. Como é que eu desenvolvo minha aula em relação ao sólido geométrico! Com relação a esse aspecto, Imberón (2010) afirma que essa atitude é típica de formação continuada que tem padrão fundamentado num modelo de treinamento em que os objetivos almejados estão explicitamente especificados, fato esse que, também, é revelado no relato de Rute quando declara: “Eles têm exatamente especificado o que vai ser feito em cada momento”.

Diante dessas considerações, podemos inferir que se torna necessário oferecer formação continuada que contemple tanto a perspectiva de uma reflexão técnica como de uma reflexão prática, assim, permitindo ao professor desenvolver uma reflexão crítica que se fundamenta na perspectiva da transformação social, isto é, ter por referencial um projeto de emancipação social e pessoal. Dessa forma, os professores se tornariam sujeitos que desenvolveriam meios participativos de tomada de decisões, compreendendo o questionamento, a objeção e a decisão dos fins para os quais suas ações apontassem, seja no cotidiano escolar seja fora dele.

Assim, é preciso que a formação continuada tenha sua ênfase na dialética teoria e prática, para que nesse entrecruzamento ocorra à transformação da ação, que ilumine e direcione os professores às práticas do processo de formação social e intelectual. Portanto, deve tomar como ponto de partida e como ponto de chegada a prática social; assim, o professor passa a “[...] compreender a realidade sobre a qual vai atuar e não aplicar sobre ela uma lei ou um modelo previamente elaborado.” (VEIGA, 2010, p. 21).

Realçamos, ainda, que, para a formação continuada proporcionar maior autonomia e emancipação, é preciso que tenha como característica um percurso formativo que ilumine não só a mente, mas, sobretudo, o espírito dos professores, sentimentos, experiên-

cias, influências, valores. No tocante a essa questão, compreendemos que, quando a formação continuada possibilita ao professor reconhecer as próprias emoções e as dos outros sujeitos envolvidos nesse processo, permite um desenvolvimento de situar-se na perspectiva do outro, sentir o que sente o outro e acima de tudo desenvolver a autoestima docente.

Deste modo, na análise do primeiro eixo dos dados do nosso estudo, percebemos que a formação continuada, apesar de algumas limitações, possibilita influenciar na prática pedagógica das interlocutoras na perspectiva de aperfeiçoar aquilo que o sujeito já sabe, mas precisa aprofundar esse *saber-fazer*. Esse entendimento reforça a ideia de uma formação que privilegie a reflexão crítica, em que os professores passam a ser compreendidos e a se compreenderem como intelectuais transformadores; aponta para mudanças inovadoras e fortalecedoras do processo formativo de professores.

Reflexões conclusivas

Pensar a formação continuada para além dos programas de formação que se orientam por modelos formativos, embasados por uma racionalidade técnica, requer pensarmos utopicamente. Conforme Fusari e Rios, (1995, p. 37) “[...] o ideal é, sim, utópico, mas é preciso recuperar o sentido autêntico de utopia, que significa, na verdade, não algo impossível de ser realizado, mas algo ainda não realizado.”. Ou seja, considerando a formação continuada como percurso de formação que propicia à dialética teoria e prática um espaço de questionamentos, de pesquisa, de ressignificação da prática pedagógica, como possibilidades de o professor reinventar sua trajetória pessoal e profissional.

Consubstanciadas nesta proposição, acreditamos que a formação continuada, nesse sentido, ainda proporciona ao professor observar a escola como um lugar de aprendizagem colaborativa; ou seja, momento de reflexão e intervenção, de socialização de expe-

riências que permite a cada sujeito envolvido reconhecer-se como produtor de saberes e fazeres como profissionais da educação.

Nesse sentido, retomamos, nesta parte do trabalho, as reflexões construídas no desenrolar do estudo, focalizando, sob o ponto de vista dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais de Teresina, as implicações da formação continuada na prática pedagógica, bem como os nossos olhares críticos e reflexivos, ao analisar as comunicações das narrativas apoiados no referencial teórico.

O interesse em investigar a formação continuada, com o objetivo de delinear as implicações na prática pedagógica do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio das narrativas, possibilitou tanto às interlocutoras como à pesquisadora movimentos de reflexão sobre as próprias experiências, pessoais, profissionais, teóricas e práticas. As narrativas sobre formação continuada proporcionaram a rememoração e a construção do futuro mediante um olhar para dentro, um revisitar da vida pessoal e profissional em suas múltiplas relações.

No tocante ao aspecto da concepção de formação continuada que norteia o percurso formativo das interlocutoras da pesquisa, os dados indicam que esses sujeitos reconhecem a formação continuada como um processo que acontece em vários espaços, logo, não se restringe a cursos ou treinamentos. Na realidade, trata-se de um momento que possibilita a apropriação de conhecimentos, em um movimento de busca do novo saber a partir do saber-fazer. Isto é, um fecundo questionamento com o já conhecido, através da dialética teoria e prática, motivando a viver o exercício docente em toda a sua incerteza, complexidade, criatividade, criticidade e diálogo com o novo, na perspectiva de uma prática pedagógica recheada de inovações e ressignificações.

Ao analisar a importância da formação continuada, percebemos o desvelar do ideal para o real, pois os colaboradores revelaram que a relevância está centrada na direção de possibilitar uma

reflexão sobre suas ações, na intenção de ressignificar suas práticas através de um processo de interpretação e tomada de decisões. Entretanto, os fundamentos que dão suporte epistemológico à formação continuada, segundo os dados, parecem guiar-se pelos pressupostos da racionalidade técnica que se caracteriza por uma dimensão formativa linear de ações cristalizadas.

Essa realidade, apresentada pelos dados da pesquisa, se consolida quando as interlocutoras caracterizam as formações continuadas ofertadas pela Rede Municipal de Ensino como momentos que priorizam a disponibilização e socialização de atividades preestabelecidas, que abordam as diretrizes curriculares a ser trabalhadas pelos professores em sala de aula durante os bimestres. Cabe, ainda, destacar que as descrições da formação continuada revelavam-se como espaços que têm como prioridade desenvolver um conhecimento que possibilite aos professores a previsão e o controle das situações problemáticas do cotidiano de sala de aula. Por conseguinte, as implicações da formação continuada na prática pedagógica resultam no fazer, com base em estratégias, modelos, e propostas preestabelecidas. Logo, o professor é um mero executor de uma prática utilitária no seu cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, as constatações da nossa investigação evidenciam que a formação continuada oferecida aos professores dos anos iniciais pela SEMEC, por meio do Centro de Formação de Professores, encontra-se atrelada, de modo geral, ao único nível de reflexão técnica que se constitui a discussão de questões específicas da utilização de técnicas, estratégias preestabelecidas para serem desenvolvidas em sala de aula. Consideramos relevante salientar que, à medida que as interlocutoras passam a narrar e sistematizar suas participações nas formações continuadas, estes sinalizam que suas necessidades formativas perpassam por diferentes tipos de reflexões, que transitam da reflexão técnica da prática à reflexão crítica.

Ressaltamos ainda que, embora as formações continuadas tenham sua ênfase em uma racionalidade técnica, como evidencia a análise dos dados, as interlocutoras manifestam que esse percurso também se configura um momento de compreender o valor da relação e da aprendizagem com o outro. Não obstante, entendemos que, para compreender e ouvir o outro, faz-se mister uma ação de apreender, cotidianamente, no percurso contínuo de interações e interlocuções com o outro legítimo e sujeito de conhecimento e dos saberes da experiência.

A formação continuada ofertada pela Rede Municipal de Educação de Teresina, no relato das interlocutoras da pesquisa, portanto, contribui para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental mobilizarem e produzirem um saber para o saber-fazer de sua prática pedagógica. Trata-se de um saber relacionado aos conteúdos de ensino, às técnicas e às estratégias que facilitam as tarefas de ensinar no cotidiano escolar. Isso significa que a formação continuada favorece uma reflexão para exemplificar a teoria e não para fazer com que as ações dos professores sejam entendidas pela explicitação teórica. Desta forma, essa reflexão é centralizada em necessidades funcionais; ou seja, a preocupação está em encontrar soluções para a prática na prática.

Diante da análise que nos foi possível construir, a partir das narrativas das interlocutoras, podemos deduzir que a pesquisa contribui para a compreensão de que a formação continuada implica a prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma dimensão de reflexão técnica. Deste modo, assegura a esse sujeito um percurso formativo que se ancora em atividades preestabelecidas que, na maioria das vezes, não comporta a realidade do cotidiano escolar desses indivíduos; ou seja, um cenário vivo e mutável, com múltiplas situações problemáticas para as quais não encontra respostas elaboradas.

No curso desta investigação, entretanto, cabe destacar alguns aspectos relevantes acerca das implicações da formação con-

tinuada na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como a importância do compartilhamento de experiências desses sujeitos durante os encontros de formações continuadas, fazendo-nos compreender a significância desses momentos, não apenas como troca de experiências, mas como oportunidade de formação e transformação da ação em uma perspectiva da emancipação da práxis cotidiana.

Na trajetória do estudo que juntos percorremos, as interlocutoras revelaram como é, como acontece e o que contribui para a formação continuada, ofertada pela SEMEC, na ressignificação da prática pedagógica. Percebemos com elas que a formação continuada na interface com a prática pedagógica precisa convidar o professor a dar sentido às suas experiências e constituí-las produtoras de saberes, implicando uma formação continuada que relacione a reflexão de si, do trabalho, das situações problemáticas, dos acontecimentos, das ideias. De igual modo se configura em momento que prioriza o desenvolvimento pessoal e profissional como um conjunto de experiências potencializadas pelas interrogações do vivido e lido da nossa realidade.

Afinal, para que serve a formação continuada senão para nos oportunizar o diálogo entre as experiências e as teorias, em uma tentativa que encontra coerência e sentido nessa articulação prática/teoria. Temos a impressão de que a formação continuada se nos apresenta como uma oportunidade de articular os saberes construídos na prática e os conhecimentos de origem teórica, na tentativa de romper com uma epistemologia da prática que a restringe a um estatuto de aplicação da teoria. De todo modo, acreditamos que a pesquisa servirá não só para que devamos pensar sobre a formação de nossos entrevistados enquanto professores, mas, principalmente, que possamos refletir, discutir e analisar nossa própria formação, não só profissional mas também pessoal.

Referências

BRITO, A. E. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. **Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto) biografias como espaços de formação/investigação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 53-67.

BRITO, A. E. Formar Professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C.; CARVALHO, M. A. **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 41-53.

COLLARES, C. A. L. *et al.* Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 202-219, dez. 1999.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FOX, M. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. São Paulo: BRINQUE-BOOK, 1995.

FINGER, M. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, A. FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: Ed. UFRN; São Paulo: PAULUS, 2010. p. 121-128.

FRANCO, M. A. S. Saberes pedagógicos e prática docente. In: SILVA, A. M. M. (Org.). **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife. ENDIPE, 2006. p. 27-49.

FUSARI, J. C.; RIOS, T. A. Formação continuada dos profissionais do ensino. **Cadernos Cedes – Educação Continuada**, n. 36, p. 37-45, 1995.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas-SP: Autores Associados. 2005. p.45-59.

GUEDES-PINTO, A. L.; SILVA, L. C. B.; GOMES, G. G. a memória como possibilidade: narrativa em foco. In: GUEDES-PINTO, A. L.; SILVA, L. C. B.; GOMES, G. G. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas, SP: Mercados de Letras, 2008. p. 17-29.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências** São Paulo: Cortez, 2009.

_____, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Chistine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A. FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: Ed. UFRN; São Paulo: PAULUS, 2010. p. 59-79.

LIBÂNIO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 53 -79.

LIBERALI, F. C. A formação do educador: algumas possibilidades. In: LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Taubaté, SP: Cabral/Livraria Universitária, 2008. p. 29-42.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E D. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 25- 44.

MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises**. Teresina: Ed. UFPI, 2007.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto, PT: Porto, 2000. p. 11-30.

PATTO, M. H. S. Formação de professores: o lugar das humanidades. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004. p. 61-78.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

POIRIER, J; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. **Histórias de vida: teoria e prática**. Oeiras, PT: Celta, 1999. p. 107-117.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: método e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2008.

SOUZA, E. C. de. (Auto) Biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, v. 4, p. 37-50, jul./dez. 2008.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professore**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: Ed. UNEB, 2006.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 14-34.

Recebido em: 30.05.2014

Aceito em: 11.10.2016

Relações entre as concepções teóricas e a prática pedagógica de professores alfabetizadores

VIVIANE DO ROCIO BARBOSA

Graduada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professora Substituta na Universidade Federal do Paraná e Pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. E-mail: vivipedago@gmail.com

SANDRA REGINA KIRCHNER GUIMARÃES

Graduada em Psicologia pela PUCPR. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. E-mail: srkguimaraes@uol.com.br

RESUMO

Retrata, como pesquisa acadêmica, as comparações entre discurso e prática pedagógica alfabetizadora e verifica possíveis convergências e divergências que resultam da análise dos encaminhamentos metodológicos utilizados e da fundamentação teórica proferida. Os participantes são cinco professoras alfabetizadoras, atuantes no 2º ano do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Ensino de Curitiba – Paraná. Utiliza oito dias de observação em sala de aula e entrevistas individuais. Demonstra que os professores participantes dizem ter por objetivos formar leitores e escritores ativos e críticos, porém a prática desenvolvida em sala pouco favorece isso. Aponta que as práticas evidenciam mais o desenvolvimento das habilidades fonológicas que outras. Identifica que o trabalho com o nome das letras é desenvolvido pelas cinco participantes, contudo não está inserido num contexto mais amplo de aprendizagem da língua escrita. Indica que há divergências entre discurso e prática, porém mostra a necessidade de outros estudos empíricos, semelhantes a este, focalizando os conteúdos curriculares que compõem a grade da formação inicial de professores que atuarão na alfabetização, de modo a fornecer subsídios para um aprimoramento dessa formação. Além disso, sugere a importância de se proporcionar formação continuada voltada para questões de conteúdo da língua, além de aspectos metodológicos diferenciados.

Palavras-chave: Alfabetização. Prática pedagógica na alfabetização. Formação docente.

Relations between theoretical conceptions and pedagogical practices of literacy teachers

ABSTRACT

This paper outlines, as an academic research, comparisons between discourse and pedagogical practice in literacy, verifying possible convergences and divergences as the result of the analysis of the applied methodological procedures and the proposed theoretical framework. Five literacy teachers who work in the early years of Elementary school in the city of Curitiba – Paraná were the study protagonists. Eight days of classroom observation and individual interviews were the study applied techniques. The research reveals that although the participants say their objective is to prepare active and critical readers and writers, the classroom practice provides little support to it. It demonstrates that the practices focus more on the development of phonological skills than on others. It identifies that the work with the names of the letters is developed by the five participants, even though it is not connected to a broader context of writing learning. It indicates that there are divergences between discourse and practice, although it outlines the need for further empirical studies, similar to this one, focusing on the course contents that are part of the initial teaching education curriculum of future literacy teachers, in order to improve their educational process. Moreover, it suggests the importance of offering continuing education aimed at issues of language contents, besides differentiated methodological aspects.

Keywords: Literacy. Teaching practice in literacy. Teacher education.

Introdução

O objetivo desta pesquisa pauta-se em retratar concepções trazidas por professores alfabetizadores e suas práticas, bem como busca apresentar dados comparativos que possam ressignificar a prática docente e subsidiar reflexões em prol da qualidade no processo de aquisição da linguagem escrita – a alfabetização.

Discutir o processo a partir da prática e compará-lo ao discurso oral dos sujeitos foi considerado algo arriscado e delicado pela pesquisadora, todavia isso foi sendo colocado à prova e desmitifi-

cado no decorrer das observações que se efetivaram, assim como por meio do contato e da aproximação com a realidade investigada.

Nos últimos anos a abordagem a respeito da problemática alfabetização tem sido objeto de investigação de muitos pesquisadores, e aparece igualmente como elemento de interesse nos programas de formação docente ofertados pelo Ministério da Educação (MEC). Este é o caso do mais recente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o qual busca desenvolver ações que possam contribuir para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização, discute os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças, além de tratar do planejamento e da avaliação das situações didáticas e do uso dos materiais distribuídos pelo MEC, os quais se voltam para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012).

O enfoque em torno de dificuldades de aprendizagem, a formação docente, o aperfeiçoamento da leitura e da escrita, dentre outros temas, pontuam a grande preocupação com a qualidade da prática pedagógica em ambientes de alfabetização (principalmente nos anos iniciais). Daí porque se justifica o interesse pela temática que envolve a apropriação da leitura e da escrita nos anos iniciais, a qual surgiu no decorrer do curso de graduação da pesquisadora e durante trabalhos práticos de investigação dinamizados por ela como alfabetizadora regional em algumas escolas públicas.

Partindo da compreensão de que “[...] o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças” é algo “complexo e multifacetado” (MORTATTI, 2010, p. 329), o qual abarca ações especificamente humanas, que devem ser observadas a partir do entendimento dos professores sobre elas, sem menosprezar o conhecimento teórico docente acumulado no decorrer de sua formação e experiência, desenvolveu-se o presente estudo em três (03) escolas da rede pública, em turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, tendo como

principal indagação: quais as possíveis convergências e(ou) divergências entre o discurso dos professores (fundamento teórico que dizem adotar) e sua prática pedagógica referente ao processo de aquisição da leitura e da escrita que podem ser observadas na realidade pedagógica do 2º ano do Ensino Fundamental, das escolas investigadas?

A seguir serão elencados alguns apontamentos bibliográficos pesquisados durante a investigação e que serviram de base para a consecução das metas às quais o referido estudo se propôs. Após identificar a base teórica, serão demonstrados os dados coletados na metodologia indicada, bem como apresentados os resultados obtidos a partir da análise qualitativa dos dados mediante uma discussão subsidiada pela teoria, de modo a apontar as possíveis divergências e convergências identificadas na fala e na prática observadas durante a pesquisa de campo. À guisa de encerramento, delinea-se a confirmação de que há divergências e convergências entre o discurso e a prática dos professores participantes desta investigação; ainda, assinala-se a importância de pensar a respeito das grades dos cursos de formação de professores e os cursos de formação continuada no que diz respeito ao conteúdo voltado à aquisição da linguagem escrita, de modo a atender às necessidades reais da prática alfabetizadora.

Algumas considerações sobre alfabetização

A temática aqui abordada “é um campo em que profissionais de diferentes áreas de conhecimento e atuação [...] quase todos se julgam competentes para opinar e mesmo sugerir soluções miraculosas para os problemas que nela se verificam” (BRANCO; GUIMARÃES, 2008, p. 291). Porém cabe destacar que já existem evidências empíricas da “contribuição essencial decorrente da convergência de perspectivas disciplinares diferentes como a psicolinguística e sociolinguística, psicologia transcultural, etnografia da comunica-

ção, história da língua escrita, políticas educacionais, entre outras” (ROAZZI; MINERVINO; MELO, 2014, p. 20). Isso mostra que a alfabetização trata de algo que não se esgota em suas discussões e investigações, pois muito vem sendo retomado e, a cada nova proposta levantada, novos paradigmas são colocados em xeque e os antigos, quebrados com pressupostos comprovados empiricamente.

A partir disso, pode-se perceber a grande diversidade de estudos a respeito da problemática que envolve a alfabetização. No entanto, a referência para este trabalho é a prática de sala de aula especificamente, pois é lá que as concepções trazidas pelo professor são testadas e podem garantir ou não um avanço na aprendizagem dos estudantes envolvidos no processo educacional em questão. Este campo de análise pode elucidar um pouco mais “a face mais visível do processo de ensino e aprendizagem iniciais da leitura e escrita [...]” a qual “se manifesta na relação específica de ensino e aprendizagem que se estabelece entre professor e alunos na sala de aula” (MORTATTI, 2010, p. 331).

Tendo por base estudos já realizados sobre este tema, pretende-se efetuar novas observações e análises de forma a indicar possibilidades de reflexão sobre o avanço na qualidade do ensino público no que diz respeito aos anos iniciais, pontualmente na alfabetização. No entanto, faz-se necessário contextualizar o conceito que é o fio condutor da presente investigação – a alfabetização.

Segundo Soares (2005, p. 15)¹, muito se tem tentado abranger sobre o significado da alfabetização, estendendo-a como um processo permanente, inesgotável, no entanto, deve-se distinguir a aquisição da língua e seu desenvolvimento, pois este último, sim, “nunca é interrompido.”

As concepções tradicional e estruturalista consideram a alfabetização como o desenvolvimento da capacidade de decodificar (ler) e codificar (escrever), ou seja, “na leitura, a capacidade de de-

¹ Vale ressaltar que esta obra de Soares (2005) é um apanhado geral de seus estudos publicados entre as décadas de 1980 e 1990, porém com uma análise apurada e atualizada a partir de releituras da própria autora.

codificar os sinais gráficos, transformando-os em ‘sons’, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos” (BRASIL, 2008, p. 10).

No entanto, com as contribuições investigativas de Ferreiro e Teberosky, tem-se a partir dos anos 80 a ampliação do significado de aprendizado da escrita, quebrando o paradigma da mera codificação e decodificação (domínio de correspondências entre grafemas e fonemas). Com essa ruptura, a alfabetização passa a ser vista como um processo em que a partir de ações da criança sobre o objeto de seu aprendizado – escrita – seriam construídas e reconstruídas “hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, sendo esta compreendida enquanto um sistema de representação” (BRASIL, 2008, p. 10).

Além disso, o campo teórico começa a perceber que:

[...] o conceito de alfabetização foi ampliado, trazendo às práticas de ensino novos desafios, sendo necessário, com isso, garantir a apropriação do sistema de notação alfabética, mas também, ensinar diferentes formas de utilização da linguagem. Logo, dominar a escrita alfabética não se constitui numa condição que encerra as diferentes demandas de leitura e escrita impostas pela complexificação das práticas sociais e, portanto, escolares (OLIVEIRA, 2010, p. 96).

A partir desse período começou-se a pensar em integrar os conhecimentos e as habilidades desenvolvidas no processo de alfabetização com as práticas sociais vivenciadas pelo estudante, levando-o a reflexões e inferências que garantissem a expansão de ideias e não mais apenas a mecanicidade limitada. Assim, surge a concepção de letramento² como uma atividade interativa que “[...]”

² A origem da palavra letramento surge no campo teórico das Ciências Linguísticas e da Educação como tradução da palavra *literacy* e traz consigo “a ideia de que o domínio e o uso da língua escrita trazem consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (BRASIL, 2008, p. 11).

se relaciona com a percepção da ordem da escrita, de seus usos e objetos, bem como de ações que uma pessoa ou um grupo de pessoas faz com base em conhecimentos e artefatos da cultura escrita” (RIBEIRO, 2003, p. 53). Então, letrar seria dar funcionalidade e utilizar-se do aprendizado da leitura e da escrita na vida cotidiana.

Muitos pesquisadores passaram a utilizar os termos alfabetização e letramento em sentidos restritos, sendo o primeiro “para designar o aprendizado inicial da leitura e da escrita, da natureza e do funcionamento do sistema de escrita” e o segundo “para designar os usos (e competências de uso) da língua escrita” (BRASIL, 2008, p. 10). Além disso, verifica-se também que há outros estudos que “[...] tendem a preferir utilizar apenas o termo alfabetização para significar tanto o domínio do sistema de escrita quanto os usos da língua escrita em práticas sociais.” (BRASIL, 2008, p. 10).

Vale ressaltar que se pode alfabetizar, letrando, à medida que se ensinam “[...] crianças e adultos a ler, a conhecer os sons que as letras representam e, ao mesmo tempo, com a mesma ênfase, convidá-los a se tornarem leitores, a participarem da aventura do conhecimento implícita no ato de ler.” (CARVALHO, 2005, p. 09). É importante deixar claro, assim como afirma Soares (2005) também referenciada por Carvalho (2005), que ambos os termos acabam sendo perpassados um pelo outro, porém não se podem esquecer a importância e especificidade de cada um dos termos na totalidade do processo, tampouco o fato que não se pode tratá-los como sequenciais.

Valorizar a prática de alfabetizar letrando é fundamental e poderia extrapolar as tentativas, valorizando o princípio da equidade. Um estudo desenvolvido por Oliveira (2010) mostrou que em algumas situações as tentativas privilegiam uns em detrimento a outros. A referida pesquisa foi desenvolvida por meio de observações da prática pedagógica em sala de aula e entrevistas com nove professoras selecionadas aleatoriamente.

O estudo de Oliveira (2010) mostrou que a maioria das atividades e orientações propostas pelas professoras favoreceu o avan-

ço das crianças que estavam em níveis superiores no aprendizado em relação aos demais estudantes. Muitas atividades eram realizadas em situações que não propiciavam a participação das crianças em níveis iniciais de apropriação da escrita e da leitura, ou seja, as professoras monopolizavam e assumiam a realização das atividades. O que se observou, na maioria das vezes, era que as crianças que já tinham autonomia na escrita respondiam às atividades e as demais copiavam ou esperavam a resolução coletiva. Outrossim, na resolução coletiva praticamente não se verificavam momentos de reflexão sobre a natureza dos erros dos alunos. Esses dados indicam que uma prática estanque, sem muitas reflexões sobre a língua pode beneficiar apenas uma fatia pequena de estudantes, porém a grande maioria ficará com lacunas que poderão ser permanentes.

A partir dessa articulação entre o alfabetizar e o letrar é possível pensar em uma prática alfabetizadora que irá além dos cadernos e livros escolares. Essa dinâmica pode favorecer ao estudante o confronto de suas ideias com o meio social em que vive mediante sua imersão no mundo escrito que o rodeia, e é essa a perspectiva comungada pelas autoras deste trabalho.

Modelos de aprendizagem da escrita e da leitura

As atividades de leitura e de escrita envolvem processos de interação verbal ativa em que a relação cooperativa entre emissor e receptor se dá de modo que ambos mobilizem-se concomitantemente, ou seja, o primeiro busca transmitir suas intenções e conteúdos de forma que o receptor o compreenda, porém ao mesmo tempo o sujeito a quem se destina o conteúdo não apenas o recebe, mas participa dele, refletindo e agindo a partir de seu entendimento sobre e possíveis articulações com ideias subjetivas. Além disso, para que essa relação seja garantida de forma bem-sucedida, deve-se pensar em ambos tendo que objetivar a coerência e procurar adequar a forma à função, obedecendo a alguns princípios ope-

racionais fundamentais como o do dado novo e o de figura-fundo. Para que essa dinâmica da comunicação escrita obtenha sucesso, ela “depende também de um fatiamento adequado de informação, acompanhado dos devidos índices de coesão textual” (KATO, 2004, p. 59).

O processo de aprendizagem da leitura e da escrita envolve aspectos que devem ser refletidos a partir do entendimento de que a escrita é um produto da evolução cultural, ou seja, é uma apropriação cultural, que evoluiu com o passar dos tempos. Outrossim:

A escrita é um sistema, ou seja, um conhecimento organizado, com regras, padrões e estruturas. É um conhecimento complexo. Para aprender as várias áreas de conhecimento, na escola, a pessoa precisa se apropriar do sistema da escrita. Aprender a escrever, no entanto, vai além disso: faz parte da cidadania, é um direito de todo ser humano. Quando pensamos na dimensão formadora da educação escolar, precisamos considerar que poder escrever, se expressar, entrar em comunicação com o outro são essenciais para o estudante de qualquer idade (LIMA, 2006, p. 2).

Em relação ao aprendizado da escrita, pode-se destacar, como um dos modelos pautados em etapas mais conhecidos e divulgados (principalmente no Brasil), o proposto por Ferreiro e suas colaboradoras, o qual demonstra que a aquisição da linguagem escrita se dá por etapas de desenvolvimento, passando por níveis que iniciam com a diferenciação entre modos básicos de representação gráfica – desenho e escrita – e seguem adiante até a hipótese alfabética, a qual será “[...] o ponto de partida de novos desenvolvimentos.” (FERREIRO, 1995, p. 32).

O modelo desenvolvido por Ferreiro e suas colaboradoras indica as seguintes fases de evolução da escrita: pré-silábica (na escrita evidenciam-se hipóteses baseadas em traços básicos observados no cotidiano infantil; a criança é capaz de ler seus próprios registros

apenas de imediato e eles estão ligados a objetos concretos, realismo nominal; outras características que marcam essa etapa são a da quantidade mínima de letras – nunca inferior a três – e a variedade entre elas, não se repetem letras lado a lado em uma sequência linear); silábica (as tentativas de escrita baseiam-se na relação entre a fala e a escrita; nesta fase as crianças empregam tantas letras/sinais gráficos quantas forem as sílabas da palavra; a criança pode utilizar-se de letras e de outros tipos de grafia e com a evolução de seu pensamento sobre a escrita surgem conflitos, e a partir daí ela reflete sobre a quantidade mínima de letras e começa a perceber que existem palavras que poderão ser registradas com apenas duas letras – uma para cada sílaba – e, com isso, adapta esse novo esquema de pensamento aos antigos que já possui); silábico alfabético (a criança busca formas alternativas, mais analíticas, de representação da sonoridade das sílabas e isso gera uma análise de fonemas que constituem as palavras registradas, que a leva a usar ora o som dos padrões silábicos, ora os padrões alfabéticos em seus registros); alfabética (a principal evidência desta etapa é a correspondência grafema-fonema, na qual a criança utiliza-se de uma letra – grafema – para representar um som – fonema – identificado na palavra).

Além de Ferreiro (1995), outros pesquisadores desenvolveram modelos baseados em fases do desenvolvimento da língua escrita, e um destes é o de Uta Frith (1984), no qual se destacam três grandes etapas na aquisição da linguagem escrita: a logográfica, a alfabética e a ortográfica. Para Frith (1984), no estágio logográfico, a criança busca reconhecer palavras familiares e isso se dá por pistas gráficas que a auxiliarão neste processo. A ordem das letras é totalmente ignorada e fatores fonológicos são completamente secundários, em outras palavras a criança pronuncia a palavra depois que (ele ou ela) a reconheceu. Se a criança não conhece a palavra, recusa-se a responder. No entanto, a criança, muitas vezes, está preparada para adivinhar, com base em pistas contextuais ou pragmáticas (FRITH, 1984, p. 306, tradução nossa).

A partir de tentativas de leitura feitas por adivinhações, a criança é capaz de desenvolver inúmeras estratégias que visam relacionar configurações visuais com o material com o qual se depara, sem utilizar indícios linguísticos gerais, ou seja, o que poderá auxiliar na leitura “serão, por exemplo, a extensão da palavra, sua aparência global” (JAMET, 2000, p. 75). Essas estratégias podem estar relacionadas tanto ao uso de signos quanto ao de outros sinais, como desenhos.

Na etapa alfabética, surgem habilidades fonológicas que favorecerão primeiro a escrita (codificação), depois a leitura (decodificação) de palavras não familiares regulares e de palavras inventadas, ou seja, há uma conversão grafofonológica que “permitirá ativar, no interior do léxico fonológico de entrada, a palavra correspondente e, assim, reconhecê-la” (JAMET, 2000, p. 77). Essa é “uma habilidade analítica que envolve uma abordagem sistemática, ou seja, de decodificação grafema por grafema” (FRITH, 1984, p. 306, tradução nossa). Nesse estágio a ordem das letras e os aspectos fonológicos são fundamentais. Além disso, pode-se inferir que, com a intervenção docente, a palavra lida passará por uma codificação visual, antes de ser codificada ortograficamente. Nesse momento, habilidades desenvolvidas a partir da intervenção pedagógica proporcionam que a palavra situe-se num sistema de reconhecimento de objetos, passando pela correspondência letras-sons, chegando ao léxico fonológico (de entrada). Em seguida, a palavra será armazenada na memória semântica e passará para o léxico fonológico de saída, possibilitando que o leitor a reconheça em outras situações de leitura.

Já na fase ortográfica a palavra é analisada instantaneamente em unidades ortográficas sem necessidade da conversão fonológica. Isso ocorre, pois o sistema cognitivo de tratamento da informação acede diretamente à palavra “através de análise linguística, que já não necessita fazer uso da fonetização” (MALUF, 2005, p. 76). Essa habilidade extrapola a ação de analisar as correspondên-

cias letra-som, pois o leitor irá recorrer à memorização visual da palavra, que é uma ação já automatizada pela prática de leitura. Essa estratégia se distingue da fase logográfica por ser analítica, de uma forma sistemática e não relacionada diretamente com o aspecto visual. Também se distingue do estágio alfabético, pois a criança opera em unidades maiores, sem depender exclusivamente da conversão fonológica (FRITH, 1984).

Percebe-se que esses modelos são essenciais, pois foram “os primeiros a tratar, de modo científico, os processos de aprendizagem da língua escrita, a partir da década de 80” (PAULA, 2007, p. 28). Além disso, eles “[...] têm em comum a análise da aquisição da leitura e da escrita mediante a descrição de etapas de desenvolvimento, conforme a estratégia cognitiva predominantemente adotada em cada fase.” (p. 24).

Assim como a escrita, a leitura como atividade complexa tem sido estudada a partir de diferentes modelos, dentre os quais se destacam os de dupla rota e os conexionistas. O modelo cognitivo de duas vias (ou de dupla via) indica que a leitura pode ser realizada tanto mediante a via fonológica quanto mediante a visão global da palavra, ou seja, o fato de ter ouvido anteriormente uma palavra facilita seu reconhecimento auditivo e tê-la visto escrita facilita o seu reconhecimento visual. Segundo Ellis (1984), existem dois sistemas de reconhecimento separados: o sistema de reconhecimento auditivo de palavras e o sistema de reconhecimento visual de palavras. Têm-se, assim, situações em que as palavras são familiares ao leitor, isto é, quando a escrita já foi vista em outra situação de registro e a unidade de reconhecimento visual específica dessa palavra é ativada, fazendo com que o acesso à representação semântica seja permitido. O processamento de acesso será direto e isso leva o leitor a resgatar a forma fonêmica da palavra e, por meio desta ação ou por conexão direta entre a unidade de reconhecimento visual e a unidade de produção fonêmica, poderá depois pronunciá-la oralmente. Assim, esta rota pode ser descrita

na seguinte sequência: “palavra escrita – sistema de análise visual – léxico de *input* visual – sistema semântico – léxico de produção da fala – nível de fonema – fala” (ELLIS, 1984, p. 31-32, tradução nossa). Já nas situações em que as palavras não são familiares, o leitor recorre à mediação fonológica, utilizando seu conhecimento das correspondências grafema/fonema. Nessa estratégia, “[...] após a análise visual, o código de letra é traduzido em cadeias de fonemas, tendo como base as regras de correspondência regular entre letra e som da língua.” (SOUSA, 2005, p. 10), e sem ter um referencial léxico ortográfico guardado, o leitor irá do léxico de *input* visual para o léxico de produção da fala e nível do fonema, visando pronunciar a palavra em questão.

Nesse segundo procedimento, “[...] o sistema semântico é ignorado por ligações diretas entre o léxico de *input* visual e do léxico de produção da fala.”. Sua rota pode ser descrita na ordem que se segue: “palavra escrita – sistema de análise visual – léxico de *input* visual – léxico de produção da fala – nível de fonema – fala” (ELLIS, 1984, p. 32, tradução nossa).

A partir da ideia de que os leitores usam diferentes estratégias para ler palavras, Linnea Ehri (2008) descreve um modelo em que se percebe que as várias fases do desenvolvimento dessa habilidade em crianças, cuja língua materna é o inglês, podem ser distinguidas de acordo com as conexões alfabéticas que são formadas para reter a grafia das palavras na memória. Para se chegar à compreensão do princípio alfabético, a autora afirma que são necessárias inúmeras capacidades de manipulação das palavras e informações que envolvem o conhecimento do nome das letras, relação fonema/grafema, segmentação e agrupamento de fonemas, dentre outras. Assim, tais fases podem ser assim descritas:

- pré-alfabética: remete-se a uma abordagem de sinalização visual e ambiental (EHRI, 2008), sem fazer conexões alfabéticas. Nesta fase as crianças não reconhecem o nome e

os sons das letras e seus registros e leituras são arbitrários, sem qualquer relação com os sons na pronúncia das palavras. O pré-leitor usa pistas visuais para lembrar-se de algumas palavras na leitura (isso ocorre na leitura de logomarcas, por exemplo) e é capaz de memorizar histórias;

- **alfabética parcial:** uso parcial de conexões letra-som, ou seja, as crianças começam a aprender os nomes e os sons das letras e isso as leva a começar a compreender que as letras representam sons estáveis na pronúncia das palavras e começam a evidenciar essa compreensão nas suas escritas, mesmo que inventadas. Além disso, começa a inventar grafias de palavras e é capaz de adivinhar palavras a partir do reconhecimento de letras ou pelo contexto;
- **alfabética completa:** ocorre quando a criança tem conhecimento grafofonêmico, sendo capaz de realizar a segmentação de fonemas e possuindo a habilidade de decodificação. Trata-se de uma fase fonética, na qual o pré-leitor pode representar todos os sons da pronúncia da palavra por letras foneticamente apropriadas, mesmo que não estejam corretas convencionalmente;
- **alfabética consolidada:** favorece que as crianças tenham desenvolvido a habilidade de reter palavras escritas na memória, de modo que isso as ajude a construir seu conhecimento do significado e pronúncia de novas palavras. No momento em que os tipos predominantes de ligações para reter palavras na memória visual forem morfográficos, a fase alfabética consolidada substitui a fase alfabética completa. Essa fase é caracterizada pela operação com unidades maiores do que o fonema, ou seja, a manipulação das palavras é maior e a criança começa a registrar em pedaços maiores sem que haja necessidade de relacionar cada fonema com seu grafema correspondente no momento de escrita.

Entende-se que o aprendizado da leitura não deve ser considerado algo sobrenatural, mas sim “a consequência de uma conquista fundamental que o aprendiz faz: a descoberta do princípio alfabético subjacente ao código alfabético” (CAPOVILLA, 2005, p. 23). É nesse sentido que deve transparecer o papel da alfabetização, levando o estudante a descobrir este princípio de modo que o utilize socialmente, indo além da simples decodificação simbólica, visto que “o domínio dos atos de ler e escrever é considerado, e não sem a devida razão, a base essencial para o sucesso escolar e para as aprendizagens futuras” (ROAZZI; MINERVINO; MELO, 2014, p. 20).

Em algumas situações a escola enfatiza mais a escrita e dá menos importância à leitura, acreditando ser mais relevante saber escrever, pois este conhecimento levaria ao desenvolvimento da leitura sem que este seja colocado como primordial tanto quanto o anterior (KATO, 1999). Muito se valoriza a produção escrita, e isso se comprova mediante as avaliações do insucesso escolar, medido, na maioria das vezes, pelos registros dos estudantes.

Além disso, percebe-se que a dinâmica de aquisição da linguagem escrita enfatiza (em excesso e de forma isolada) em certos modelos a decodificação e a compreensão acaba sendo vista como algo à parte. Isso se justifica, pois a leitura evolui da descoberta do princípio alfabético, passa pela aquisição progressiva do conhecimento do sistema de escrita alfabético e pela decodificação e se consolida na constituição de um léxico mental ortográfico (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013), indicando ser imprescindível considerar que apenas um desses momentos não dá base para que o leitor possa utilizar as informações que obteve do texto em questão, uma vez que as expectativas determinadas pelo contexto e a experiência prévia do leitor devem contribuir para a recuperação do significado na leitura.

Sabendo que a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita podem ser explicados de forma variada e que existem es-

tudos específicos que apontam isso, é importante evidenciar também as inúmeras habilidades cognitivas e, especialmente, linguísticas que devem ser desenvolvidas durante esse processo, porque constituem aspectos fundamentais no processo de alfabetização.

É importante ter presente que o processo de conhecimento não surge do nada, mas sim resulta de três fatores: o primeiro refere-se à bagagem biológica que permite ao sujeito conhecer a partir do que ele já possui. O segundo fator refere-se às interações do sujeito com o meio, para que possa adquirir novas representações. Por último, o progresso constante no conhecimento necessita também do terceiro fator caracterizado pelo trabalho interno sobre o conhecimento já adquirido. Porém, “não se trata de oferecer cada vez um novo dado, uma nova informação, mas de facilitar a reelaboração dos mesmos dados” (LANDSMANN, 1995, p. 62).

Pensando-se em favorecer o desenvolvimento de estratégias metacognitivas deve-se dinamizar um trabalho que possibilite ao leitor observar que algumas ideias podem ser mais importantes que outras, além disso, com objetividade para a leitura, pois:

Se a criança enfrenta o texto sem nenhum objetivo prévio, ela dificilmente poderá monitorar sua compreensão tendo em vista esse objetivo. Sua monitoração, quando muito, poderá se dar apenas a nível de uma compreensão vaga e geral. Ou ainda, ela poderá ler o texto, tendo em mente apenas o tipo de perguntas que a escola está acostumada a lhe fazer. Sua compreensão, nesse caso, será monitorada apenas para atender à expectativa da escola e não dela mesma (KATO, 1999, p. 135).

Ao empregar essas estratégias constantemente e as desenvolvendo gradativamente, o aprendiz avançará no processo de aquisição da leitura; porém, não se deve limitar a prática alfabetizadora a esse aspecto. Para poder ser capaz de analisar os diversos processos da linguagem, o estudante deve desenvolver habilidades metalinguísticas.

Segundo Gombert (1992), o termo “metalinguístico” remete à “adoção de uma atitude reflexiva e manipulativa sobre os objetos da linguagem” (GOMBERT, 1992, p. 11, tradução nossa). De acordo com Gombert (2003), precocemente a criança começa a manipular a linguagem sob a forma de compreensão e produção, porém de forma não conscientemente controlada, e a esta ação o autor dá o nome de comportamentos epilinguísticos.

Os estudos sobre as habilidades metalinguísticas têm evidenciado empiricamente que algumas delas são fundamentais para a aquisição e o aperfeiçoamento da linguagem escrita. Para este artigo serão apresentadas três habilidades: a metafonológica, a metassintática e metamorfológica.

A consciência fonológica – ou habilidade metafonológica – apresenta-se como a habilidade mais investigada e é apontada em estudos na área da psicologia cognitiva como “um dos fatores que tem se mostrado relacionado ao sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita” (BARRERA; PLACITELI, 2008, p. 167). Isso pode ser verificado, pois:

O conhecimento da fonologia, que possibilita o desenvolvimento das habilidades metafonológicas, é provavelmente o primeiro que se instala no aprendiz leitor, mas não é a única habilidade metalinguística presente nas atividades de leitura e de escrita (MALUF, 2010, p. 27-28).

A consciência fonológica é entendida por Capovilla e Capovilla (2009) como a capacidade de perceber que a fala pode ser segmentada (em palavras e subpalavras, tais como rimas, aliterações, sílabas e fonemas) e que tais partes podem ser manipuladas conscientemente pelo indivíduo, favorecendo, assim, a aquisição da linguagem escrita por ele.

Outra habilidade metalinguística é metassintática, a qual “diz respeito à habilidade de fazer uso explícito dos processos formais relativos à organização das palavras para produção e compreen-

são de frases” (GUIMARÃES; PAULA, 2010, p. 97). Essa habilidade é destacada como mais um suporte na aquisição da leitura e da escrita, pois estes dois processos não podem ser descritos apenas como capacidades de decodificação e codificação de palavras feitas isoladamente, visto que dependem de análises mais amplas que vão além do que os aspectos fonológicos e morfológicos podem explicitar.

Uma habilidade que ainda tem muito a ser investigada é a metamorfológica. Essa habilidade refere-se ao ato de refletir e manipular a estrutura morfológica da língua, ou ainda a habilidade de refletir sobre essas unidades de sentido; chama-se consciência morfológica (NUNES; BRYANT, 2006). É por meio desta habilidade que o sujeito poderá reconhecer palavras escritas ou partes delas, automaticamente e com entendimento.

De acordo com Mota (2010), o desenvolvimento da consciência morfológica pode ser associado ao desempenho na leitura e na escrita, no entanto, “menos se sabe sobre o desenvolvimento dessa habilidade no início do ensino formal da língua escrita” (MOTA *et al.*, 2011, p. 146) e são poucas (mas confirmativas) as evidências empíricas de que ela seja necessária, ou ainda que faça a diferença, nesse momento inicial de aquisição da linguagem escrita (CARLISLE, 2000).

Sabendo-se que as habilidades acima são de suma importância ao aprendizado da escrita e que as considerações apontadas nesta abordagem perpassam pelas concepções observadas neste estudo, buscar-se-á no próximo seguimento apresentar a análise feita, bem como os resultados obtidos a partir da pesquisa.

Metodologia

O presente estudo caracterizou-se como exploratório-descritivo, o qual teve sua base numa pesquisa de campo pautada em observações e entrevistas. Para dar início aos trabalhos em campo,

seguiram-se os trâmites éticos necessários tendo a aprovação sem restrições pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Saúde da Universidade Federal do Paraná, cujo protocolo é de número 446.116.07.11 e o CAAE – 3563.0.000.091-07.

Participaram deste estudo três escolas públicas, onde foram investigadas cinco professoras alfabetizadoras (três com mais de cinco anos de experiência e duas com menos de cinco anos de vivência na alfabetização). Para que não fossem infringidos os padrões éticos de resguardo de identidade das participantes, optou-se em identificá-las com nomes fictícios preestabelecidos durante a análise dos dados pela pesquisadora: Sonia, Monique, Dalva, Juliana e Paula.

Cada professora foi observada em sua prática durante oito dias consecutivos e nesses momentos não houve interação entre pesquisadora e participantes. Após as observações em sala, foram feitas as entrevistas individuais para traçar o perfil teórico de cada participante com base no discurso proferido.

Apresentação e discussão dos resultados

A partir dos dados coletados nas observações e das entrevistas concedidas pelas participantes, podem-se verificar alguns pontos convergentes e outros divergentes entre os discursos e as práticas alfabetizadoras identificadas neste estudo.

Quanto às atividades de produção textual e leitura desenvolvidas no decorrer das observações que podem ser caracterizadas como pertinentes ao processo de alfabetização e as relações que estas apresentam em relação ao discurso das participantes, pode-se perceber que teoria e prática acabam sendo divergentes em alguns momentos.

Durante as observações realizadas, percebeu-se que, em se tratando de produções textuais, por exemplo, na sala da professora Sônia foram presenciados dois momentos desse tipo de enca-

minhamento, sendo que no primeiro a estratégia utilizada foi a de dar imagens/cenas de um determinado personagem demonstrando ações consecutivas. Este registro foi feito num caderno de textos e, pelo que foi observado, as crianças já haviam iniciado a produção anteriormente e ficaram apenas três cenas para serem descritas, com isso até o nome do personagem mudou de cena para cena. O que foi produzido foram frases soltas, sem muita ligação entre si. Talvez a estratégia pensada não tenha sido refletida em aspectos textuais mais específicos e por isso perdeu sua real utilidade como produção textual e acabou sendo apenas mais uma forma de registrar frases, onde o que se observou foi a questão ortográfica (de acordo com o que foi verificado durante o trabalho de reescrita). No segundo momento, a professora propôs que os alunos produzissem um texto sobre a parte que mais gostaram do livro da Branca de Neve. Este texto foi escrito em sulfite e foi entregue a outra professora (que precisava levar em uma turma de Pedagogia) sem ao menos ter sido feita a reescrita e(ou) reestruturação (segundo a professora, o texto não voltaria).

Já a professora Monique evidenciou trabalhou com a produção textual em dois momentos. No primeiro, a pesquisadora participou apenas da reescrita e no segundo ela trabalhou com produção textual utilizando também cenas prontas, porém ela entregou três quadrinhos às crianças que estavam divididas em grupos. Assim, elas produziram textos baseados nas cenas observadas. Pode-se perceber que houve melhor desempenho desta turma, pois a partir da reflexão coletiva todos conseguiram fazer seus registros, apresentando mais elementos textuais (parágrafos, pontuação, coesão, coerência). A reescrita foi feita individualmente pela própria regente da turma enquanto os demais iam terminando. Nesta turma também houve casos de não finalização da atividade, porém no dia seguinte (pois a tarefa foi desenvolvida após o recreio) os alunos tiveram que terminar suas produções coletivas enquanto a professora lia as produções de quem já havia terminado a tarefa.

Nesta mesma sala outras tarefas de produção escrita também foram dinamizadas: juntar sílabas e formar palavras, escrever frases para desenhos carimbados, cruzadinha de palavras.

Na turma da professora Dalva, verificaram-se apenas registros de palavras isoladas. Segundo a professora, o ideal é que se solicite produção de texto aos alunos aproximadamente na metade do ano, pois a turma ainda está no início do processo. Contudo, o que se observou é que alguns alunos já leem e escrevem palavras isoladas e, para avançar no processo, o encaminhamento deveria ser diferenciado. Em relação às diferenças entre os alunos relativas ao fato que eles se encontram em diferentes níveis de aquisição da linguagem, a professora relata ter preocupação, porém sua postura não retrata nenhum tipo de ação diante das diversidades encontradas em sala.

Na sala da professora Juliana observaram-se dois momentos de produção textual. Nos dois momentos foram utilizadas formas distintas de reescrita com os alunos – uma coletiva e outra individual. Na primeira situação percebeu-se que os alunos participaram oralmente e que a professora desenvolve seu trabalho pautando-se efetivamente da fonetização das palavras. Na reescrita individual, o que ocorreu, na realidade, foi a escrita de dois textos diferentes, pois no caso observado, a produção não havia sido feita no mesmo dia e os alunos que tiveram seus textos reescritos viram-se obrigados a reinventar as histórias, pois não conseguiam ler seus registros (a professora disse que, geralmente ela escreve a ideia do aluno abaixo de seu texto no mesmo dia, mas que isso só é feito com os que estão em nível rudimentar da escrita). O que se evidenciou nos dois momentos foi apenas a questão ortográfica.

Na sala da professora Paula apenas se observaram momentos de registros de palavras isoladas e indicadas pela professora (pouca participação dos alunos, pois a professora fazia os registros no quadro e estes acabavam copiando apenas) e somente uma atividade de produção textual ocorreu, a qual foi desenvolvida a partir de

uma indicação da professora e, pela estratégia de reescrita, também valorizou somente a questão ortográfica (os alunos produziram apenas frases sobre suas características e gostos).

Percebeu-se que todas as cinco professoras trabalhavam com o nome das letras, e isso é reconhecido como algo benéfico ao aprendizado da escrita no processo de alfabetização. Além disso, pode-se verificar nas entrevistas que as professoras tiveram acesso à teoria de Ferreiro (1995), porém tal conhecimento não se apresentou em nenhum momento de forma relevante, mesmo em momentos de verificação da evolução da escrita pelas crianças. Diagnosticar e mapear o nível de escrita demonstrado nas produções infantis poderá servir como mais um elemento que subsidiará a elaboração do plano de intervenções/ações sistemáticas.

Quanto a tarefas de leitura, constatou-se que ela está presente diariamente no encaminhamento das cinco participantes, porém de forma assistemática. Na sala da professora Sônia e Monique, além de lerem constantemente às informações que são apresentadas nas atividades (textos, enunciados de problemas ou de outras atividades, livros de literatura infantil etc.), as turmas têm um dia específico para ir à biblioteca emprestar livros, sendo que os alunos da professora Sônia possuem fichas de leitura que servem para registrar as apreciações pessoais sobre o que se leu semanalmente. Essas apreciações são feitas e arquivadas. Não houve nenhum tipo de utilização das fichas em sala que favorece o desenvolvimento da leitura e da escrita, bem como os momentos na biblioteca também acabam sendo apenas mais um momento em que os alunos saem da sala e que não tem nenhum vínculo com a prática que estava acontecendo (na hora do conto, simplesmente os alunos param o que estão fazendo em sala, saem para a biblioteca, ouvem a história contada pela outra professora e voltam para a sala para continuar o que estavam fazendo).

Não se perceberam grandes incentivos à leitura aos que ainda não a adquiriram por parte da professora Sônia. As leituras coleti-

vas que se deram em alguns momentos da observação aconteciam de forma que os que não leem ficavam “mascarados” ou “apagados” pelos que leem e nada era feito para que isso mudasse e(ou) melhorasse. Pode-se perceber que há maior incentivo à leitura dos que ainda não a adquiriram na turma da professora Monique, pois ela os auxilia, silabando, decodificando letra por letra em todos os momentos de leitura em sala.

As três professoras, Juliana, Dalva e Paula, demonstraram a tentativa de desenvolver a leitura a partir de palavras e textos trabalhados em sala. No encaminhamento das professoras Dalva e Paula não se verificaram especificamente momentos de incentivo à leitura aos que não a adquiriram e a leitura prazer ficou relegada à prática de pegar livros e gibis para folhar e no caso de não interesse (já que ainda a criança não sabe ler), o aluno perde o direito de pegá-los (situação específica da sala da professora Dalva).

Outro aspecto que pode ser colocado em destaque é que durante as propostas de leitura de livros e gibis por parte dos alunos, todas as professoras demonstraram posturas desconectadas à dinâmica que estava sendo desenvolvida, pois em todos os momentos em que isso acontecia, elas deixavam os alunos “lendo” e arrumavam outra coisa para fazer.

Apesar das poucas tentativas, um aspecto interessante pode ser evidenciado quando presenciou-se a professora Juliana fazendo a leitura em capítulos de um livro de literatura infantil para seus alunos. Essa prática é muito importante para a evolução do ato de ler, pois, segundo Britton (1982, *apud* KATO; MOREIRA; TARALLO, 1997, p. 41), quando a criança ouve e produz histórias ela “vai construindo o seu conhecimento da linguagem escrita, que não se limita ao conhecimento das marcas gráficas a produzir ou a interpretar, mas envolve gênero, estrutura textual, funções, formas e recursos linguísticos”. Tudo isso auxiliará no desenvolvimento da compreensão da linguagem, de um vocabulário mais rico e expressivo e ainda de um maior desempenho cognitivo. A relação que se

tem é que quanto mais se incentiva a ler (e também a escrever), melhor será o vocabulário da criança, bem como esta será mais encorajada a ler.

Ao analisar as entrevistas, fica evidente que as cinco professoras destacam a importância de desenvolver uma prática de leitura prazerosa, porém essa atividade apareceu mais como obrigatória e semanal, na qual os alunos deveriam emitir seus pareceres sobre os livros, sem que isso tenha algum significado ou relação com algo que os motive a desenvolver essa prática. A criação de um hábito de leitura é importante, mas não ficou claro se para esses alunos a rotina acima descrita trata-se de algo prazeroso ou meramente obrigatório. Além disso, a leitura também apareceu em vários momentos como atividade extra (no sentido que não era planejada como conteúdo a ser ensinado/aprendido pelos alunos), na qual estavam disponíveis livros ou gibis para quem terminasse suas tarefas, ou seja, quem nunca termina (como tem alguns casos de alunos que não conseguiram terminar em nenhum dia em que a pesquisadora esteve presente), não ganha o direito de ler.

Algo que merece ser destacado é que fica “impossível desenvolver nos alunos as práticas sociais de leitura e escrita sem que os professores sejam leitores maduros e pessoas que dominem a escrita com autonomia” (FARACO, 2012, p. 104). Se os professores tivessem a prática da leitura como cerne de seu trabalho e a colocassem em destaque em suas ações, talvez discurso e prática se aproximassem mais neste estudo.

Durante as entrevistas realizadas, não se ouviu nada a respeito de como as professoras trabalhariam para o desenvolvimento da compreensão leitora, mas um fato que pode se destacar é o de haver muita discussão oral sobre o aspecto organizacional e semântico (mesmo que em poucos momentos) do texto durante as atividades. Ficou evidente na prática das cinco professoras a grande importância dada a aspectos fonológicos da linguagem em detrimento de outros.

Vale lembrar que existem outras habilidades envolvidas no processo de aquisição e aperfeiçoamento da linguagem escrita, as quais não foram dadas como conhecidas por parte das participantes e, talvez por isso, não foram destacadas nas práticas observadas. Cabe ressaltar que existem muitas evidências empíricas consistentes e robustas a respeito do papel facilitador da consciência fonológica no começo do processo de aquisição da língua (MALUF, 2010), porém as possibilidades mais exploradas pelas professoras acabaram centrando-se mais na manipulação de fonemas (consciência fonêmica) e, em poucas vezes, de sílabas. O trabalho com a consciência de rimas poderia ter sido privilegiado, porém isso não foi constatado.

Outro aspecto bastante coerente no discurso e na prática foi a ênfase dada à decodificação. As práticas observadas mostraram que as cinco professoras reconhecem a importância dessa etapa de desenvolvimento da leitura, porém compartilham com outros anos de escolaridade a responsabilidade de avançar nesse processo, ou seja, outros elementos que auxiliam na compreensão leitora, como a fluência (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013), poderiam ser trabalhados/desenvolvidos em outro ano, visto que o foco da alfabetização estaria na decodificação:

Para mim alfabetização é ser leitor. Saber ler e escrever tudo, com interpretação inclusive, para mim se lê está interpretando. Mas eu acho que para você chegar nesse patamar para escrita e para leitura e com toda a compreensão de linhas e entrelinhas, além das linhas, ela precisa passar pelo processo inicial de decodificação. Eu não consigo falar de alfabetização, como sei que tem gente que consegue, sem passar pela decodificação, eu ainda não consegui. (Professora Monique)

Outra divergência que se percebeu entre discurso e prática refere-se à funcionalidade da escrita. O discurso das professoras destaca a importância da leitura, da compreensão literal e inferencial das crianças/leitoras ao produzirem o significado dos textos lidos, porém acredita-se que as dinâmicas de leitura não eviden-

ciam o que foi defendido nas respostas apresentadas. De modo semelhante, ao falar da importância e dos objetivos da escrita, ou melhor, da produção de textos, as professoras defenderam a ideia de que esta deva ter sentido ao aluno, deixando de lado “o aprendizado automático e descontextualizado” (Professora Paula).

Além disso, falou-se muito de uma prática pautada na perspectiva no alfabetizar letrando, segundo a qual:

O processo de letramento se dá pelos vários usos sociais da leitura e da escrita na vida social do indivíduo. É a ação do ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e escrita. A aquisição da linguagem escrita acontece através do trabalho com diferentes tipos de textos, em diferentes momentos da vida escolar e social. Com o uso de textos seus conhecimentos ampliarão e a criança aprenderá sobre o uso da escrita. (Professora Juliana)

Entretanto, ao contrário do que as professoras declararam, observaram-se estratégias de produção de texto fechadas, sem significado, tampouco buscavam dar alguma função sociocomunicativa ao texto produzido. Isto ocorreu também nas atividades de pós-escrita, ou de reescrita (na maior parte do tempo os alunos apenas copiam o que a professora “traduziu” da sua escrita), nos quais eram consideradas apenas questões ortográficas, que novamente podem ser vistas apenas como um dos pontos a serem trabalhados e não o único. Estes dados seguem a mesma linha apresentada no estudo de Oliveira (2010), uma vez que há “uma presente dificuldade em inserir os alunos, autonomamente, nas práticas de leitura e escrita”, pois as professoras acabavam monopolizando a realização de tais tarefas.

Algumas das fragilidades mostradas durante as observações poderiam ser explicadas pelo fato de a formação inicial do professor alfabetizador não ser algo que se aproxime do ideal, como as participantes reconhecem:

Na graduação tinha alfabetização, mas não foi assim. Eu não aprendi assim, conteúdos para trabalhar em sala de aula. Eles ensinaram mais assim, como o professor deve agir, a postura do professor; na verdade

conteúdos para trabalhar em sala, eu não aprendi. (Professora Sônia – Graduação em Curso Normal Superior)

O curso Normal Superior proporcionou um bom embasamento teórico e ofereceu material atualizado, porém o que me deu base para a prática foi o estágio obrigatório do Magistério. (Professora Juliana – Graduação em Curso Normal Superior)

Já o curso de Pedagogia, segundo a professora Paula, peca em relação à fundamentação sobre alfabetização, a qual poderia ser mais aprofundada. Para ela, *“o fundamental para o crescimento enquanto alfabetizador é a prática”*.

O curso de Letras, na opinião da professora Monique, também não deu todo o suporte necessário para sua atuação com o 2º ano do Ensino Fundamental:

Em linhas gerais, no curso de graduação a gente vê muito pouco, nada praticamente, a gente trabalha português, a área de didática eu acho muito fraca muito deficiente, na época que eu me formei, agora deve ter tido alguma alteração da grade, mas eu tinha disciplinas educacionais só no final do curso, eu já parto da idéia que se você vai ser professor desde o início você deve ter práticas didáticas e não no final, tinha colegas meus da faculdade que chegava ao final e diziam ‘não é isso que eu quero’, porque eles não tinham o mínimo de vocação nem de interesse em sala o curso para eles foi muito infeliz. Na minha pós sim, eu vi um pouco mais de alfabetização, a gente trabalhou muitas questões fonológicas, fonéticas nós tivemos disciplinas mais voltadas para os pequenininhos, vimos desenhos infantis, coisas que estavam mais voltadas para minha sala de aula, para a alfabetização que era o que eu mesmo gostava, porque na licenciatura não. (Professora Monique – Graduação em Letras)

Em relação ao que se encontra nas grades dos cursos de formação inicial docentes, pode-se dizer que “[...] o grande desafio educacional da sociedade brasileira é quebrar o ciclo desse atraso, investindo no letramento dos professores já em exercício, reestruturando a formação geral dos novos professores e repensando as práticas escolares.” (FARACO, 2012, p. 104). Ademais, é importante

investir em mais formação continuada de qualidade e que vá ao encontro das necessidades que se tem dentro da sala de aula, articulando teoria e prática.

Considerações finais

A partir da análise apresentada pode-se dizer que os objetivos deste estudo foram atendidos, porém destaca-se que o material coletado poderá ser conjugado a outros dados (de uma coleta mais ampla), possibilitando outras análises. Além disso, é importante ressaltar que as pesquisadoras sentem-se realizadas em poder demonstrar sua preocupação com a formação dos alfabetizadores, e provocar discussões ou mesmo inquietações a respeito de possíveis ações que podem ser desenvolvidas a partir das necessidades identificadas neste estudo.

Enfim, verificou-se que há mais divergências entre discurso e prática do que convergências. Apenas em relação ao ensino da leitura, no que tange à decodificação, houve convergência entre teoria e prática observadas. Apesar de todas as professoras acreditarem (e agirem para) que a decodificação seja o foco na alfabetização, pode-se dizer que isso não deveria ser privilegiado, em detrimento do verdadeiro objetivo da leitura – a compreensão. Conforme afirmam Roazzi, Minervino e Melo (2014), “[...] o contexto, no qual tal aprendizagem se desenvolve, é capaz de interessar, aprofundar e envolver as necessidades, as tendências, e os impulsos motivacionais do aluno.”. Dessa forma, infere-se que o contrário também poderá conduzir o estudante à desmotivação e(ou) ao não aprendizado. É fundamental que o professor alfabetizador esteja atento e tome consciência das possíveis contradições que, porventura, ocorram em sua prática, para que elas sejam superadas em uma prática ressignificada.

Em termos de divergências, observou-se que na teoria, a escrita deve ser vivenciada com função, ou seja, produções textuais,

práticas de leitura e outras situações devem ser vivenciadas de forma interativa, de modo que os estudantes se apropriem e reflitam sobre a linguagem escrita. No entanto, na prática as produções focavam-se nas unidades menores, sem que fosse exigido algum tipo de reflexão sobre o processo de interlocução ali envolvido. Além disso, a leitura, percebida pelas professoras participantes como algo que deva ser prazeroso, apareceu nas práticas como atividade semanal, didatizada e obrigatória. Isso posto, infere-se que a escola deveria tornar-se um espaço de reflexão e conscientização sobre a língua, onde o estudante pudesse vivenciá-la, pensar sobre a mesma, bem como apropriar-se dela, de fato.

O estudo não apresentou evidências empíricas suficientes para sustentar nenhuma crítica aos cursos de formação docente que formam os alfabetizadores, porém um aspecto importante que deve ser considerado é que os dados aqui apresentados sugerem que se faz necessário repensar os currículos e conteúdos ofertados nos Cursos de formação inicial dos professores dos anos iniciais, bem como as capacitações destinadas à formação continuada dos professores alfabetizadores, pois há fortes indícios para acreditar que ainda há professores sentindo as mesmas necessidades e(ou) dificuldades que foram aqui demonstradas.

Nóvoa (2009) indica a necessidade de haver um movimento de aprendizagem docente e de desenvolvimento profissional, a partir da “articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; [...]”. Além disso, o autor defende a “[...] valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc.” (p. 14). Com essas indicações em pauta, poder-se-ia, talvez, pensar em um número menor de divergências entre a teoria e a prática alfabetizadora.

Referências

BARRERA, S. D.; PLACITELI, D. A. Influência do treinamento em consciência fonológica em crianças com dificuldades na alfabetização. In: MALUF, M. R.; GUIMARÃES, S. R. K. (Org.). **Desenvolvimento da linguagem oral e escrita**. Curitiba: Ed. UFPR, 2008. p. 167-188.

BRANCO, V.; GUIMARÃES, S. R. K. Alguns mitos, verdades e dúvidas na relação da psicologia com a alfabetização. In: MALUF, M. R.; GUIMARÃES, S. R. K. **Desenvolvimento da linguagem oral e escrita**. Curitiba: Ed. UFPR, 2008. p. 291-316.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem, Fascículo 1**. Brasília: 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação**. Brasília: 2012.

BRITTON, J. Spectator role and the beginnings of writing. In: NYSTRAND, M. (Org.) **What Writers Know – the language, process, and structure of written discourse**. New York: Academic Press, p. 149-169.

CAPOVILLA, F. C. (Org.). **Os novos caminhos da alfabetização infantil**. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2005.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. A consciência fonológica e sua importância para a aquisição da linguagem escrita. In: MOTA, M. M. P. E. (Org.). **Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

CARDOSO-MARTINS, C.; CORRÊA, M. F.; MARCHETTI, P. M. T. O Conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento inicial da escrita: o caso do português do Brasil. In: MALUF, M. R.; GUIMA-

RÃES, S. R. K. (Org.). **Desenvolvimento da linguagem oral e escrita**. Curitiba: Ed. UFPR, 2008. p. 137-153.

CARLISLE, J. F. Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. **Reading and Writing: an interdisciplinary journal**, n. 12, p. 169–190, 2000.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

EHRI, L. Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. In: Perfetti, C.; Rieben, L.; Fayol, M. (Org.) **Learning to spell: Research, theory, and practice across languages**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1998. p. 237–269.

_____. Development of sight word reading: phases and findings. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. **The science of reading: a handbook**. Blackwell Publishing, 2008.

ELLIS, A. W. **Reading, writing and dyslexia: a cognitive analysis**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1984.

FARACO, C. A. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 284 p.

FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. In: PATTERSON, K; COLTHEART, M.; MARSHALL, J. C. (Ed.). **Surface dyslexia: neuropsychological and cognitive studies of phonological reading**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1984. p. 301-330.

GOMBERT, J. E. **Metalinguistic development**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

_____. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, M. R. (Org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GUIMARÃES, S. R. K. ; PAULA, F. V. O papel da consciência morfosintática na aquisição e no aperfeiçoamento da leitura e da escrita. **Educar em revista**, n. 38, p. 93-111, set./dez. 2010.

JAMET, E. **Leitura e aproveitamento escolar**. São Paulo: Loyola, 2000.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004.

KATO, M. A.; MOREIRA, N.; TARALLO, F. **Estudos em alfabetização**. Campinas, SP: Ed. UFSF Pontes, 1997.

LANDSMANN, L. T. **Aprendizagem da linguagem escrita: processos evolutivos e implicações didáticas**. São Paulo: Ática, 1995.

LIMA, E. S. Transcrição da palestra sobre: apropriação da leitura e da escrita. **Seminário Alfabetização e Letramento em Debate**, Brasília, ab. 2006. Disponível em; <<http://portal.mec.gov.br>> .

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

MALUF, M. R. O psicólogo escolar e a alfabetização. In: MARTINEZ, A. M. (Org). **Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas**. Campinas, SP: Alínea, 2005.

_____. Do conhecimento implícito à consciência metalinguística indispensável na alfabetização. In: MALUF, M.R; GUIMARÃES, SANDRA R. K. **Aprendizagem da linguagem escrita**. Contribuições da pesquisa. São Paulo: Vetor, 2010.

MOTA, M. M. P. E. Refletindo sobre o papel da consciência morfológica nas dificuldades de leitura e escrita. In: MALUF, M.R; GUIMARÃES, SANDRA R. K. **Aprendizagem da linguagem escrita**. Contribuições da pesquisa. São Paulo: Vetor, 2010.

MOTA, M. M. P. E; DIAS, J.; MANSUR-LISBOA, S. F.; PAIVA, N.; SILVA, D. A.; BESSE, A. O desenvolvimento da consciência morfológica nos estágios iniciais da alfabetização. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 24, n. 1, p. 144-150, 2011.

MORAIS, J.; LEITE, I.; KOLINSKY, R. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (Org.). **Alfabetização no Século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 329-341, maio/ago. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782010000200009&script=sci_arttext> Acesso em 15 jul. 2014.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa, 2009. Disponível em <http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf> Acesso em 10 jun. 2014.

NUNES, T.; BRYANT, P. **Improving Literacy by teaching Morphemes**. London: Routledge, 2006.

OLIVEIRA, S. A. **Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

PAULA, F. V. **Conhecimento morfológico implícito e explícito na linguagem escrita**. 200p. Tese (Doutorado em Cotutela) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, Université de Rennes 2, Rennes, França, 2007.

RIBEIRO, V. M. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global; Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2003.

ROAZZI, A.; MINERVINO, C. A. S. M.; MELO, M. R. A. A aprendizagem da leitura e da escrita: princípios teóricos, históricos, níveis conceituais e aspectos motivacionais do processo de aprendizagem do código alfabético. In: ROAZZI, A.; PAULA, F. V.; SANTOS, M. J. (Org.) **Leitura e escrita: a sua aprendizagem na teoria e na prática**. Curitiba: Juruá, 2014.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.

SOUSA, E. O. **Habilidades metassintáticas e aprendizagem da leitura**: estudo com crianças da 1ª série do ensino fundamental. São Paulo, 2005. 175 p. Tese de Doutorado em Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Recebido em: 30.07.2014

Aceito em: 17.10.2016

O Professor, sua formação e a expressão da condição de sujeito em seu trabalho pedagógico

LUCIANA DA SILVA OLIVEIRA

Mestre em Educação. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF.

E-mail: luciana.lemes@gmail.com

MARIA CARMEN VILLELA ROSA TACCA

Doutora em Psicologia. Universidade de Brasília – UnB. E-mail: mctacca@yahoo.com.br

RESUMO

Esse trabalho é oriundo de processo investigativo sobre o professor, seu processo de formação e sua prática. Identifica-se que muitas das propostas destinadas à formação docente têm um formato pré-estabelecido, cujas iniciativas de formação vão de encontro com as necessidades docentes e de seu trabalho pedagógico. Assim, objetivou-se compreender a formação docente e suas relações com o trabalho pedagógico do professor. A pesquisa baseou-se na Epistemologia Qualitativa de González Rey, com seus princípios norteadores tais como o processo comunicativo, dialógico e construtivo-interpretativa. Os instrumentos utilizados durante o estudo consistiram-se em: observação, entrevista semiestruturada, completamento de frases e redação com os participantes. As colaboradoras da pesquisa foram duas professoras da rede pública de ensino do Distrito Federal, que estavam em regência de turmas nos anos iniciais do ensino fundamental e participando de curso de formação continuada (ARROYO, 2007; FACCI, 2004; GATTI, 2013; PIMENTA, 2005; VEIGA, 2012). Com base nas suas avaliações a respeito do curso, existia a tendência a refletir e personalizar muitas das informações que se relacionavam com o trabalho pedagógico realizado por elas. Assim, as ações formativas efetivas para o professor são aquelas que demandam o posicionamento dele como sujeito de sua formação e de sua ação (GONZÁLEZ REY, 2005). A ação formativa, comumente direcionada para a perspectiva de mera preparação, nega o docente, sua história e sua trajetória profissional, baseando-se na ideia de uma forma única ou modelo referendado de ensinar bem, anulando e desconsiderando o professor e sua experiência atual.

Palavras-chave: Formação docente. Trabalho Pedagógico. Condição de sujeito do professor.

The teacher, his education and the expression of his subject condition in his educational work

ABSTRACT

The focus of this work is the teacher, his educational process and his teaching practice. It is understood that many proposals for teacher education have a pre-established format whose educational initiatives are confronted by the teachers' needs and their pedagogical work. This way, the objective of this study is to understand the teachers' education and its relationship with their pedagogical practice. The research is based on González Rey Qualitative Epistemology theory whose guiding principle is the communicative, dialogic, constructive and interpretative process. Observation, semi-structured interviews, completing phrases and writing with participants were the applied instruments. The protagonists of the study are two public school teachers from Brasília D.C. who teach early elementary school years' classes and are attending continuing education course (ARROYO, 2007; FACCI, 2004; GATTI, 2013; PIMENTA, 2005; VEIGA, 2012). Based on their reviews about the course, there was the tendency to reflect and personalize much of the information about their pedagogical practice. Thus, the effective educational activities for teachers are those in which they are the subject of their education and practice (GONZÁLEZ REY, 2005). It is understood that the educational program, commonly directed to the prospect of mere training, denies the teacher's role, his history and his career, because it based on the idea of a single perspective or on the endorsed model of teaching well, negating and disregarding the teacher and his current experience.

Keywords: Teacher education. Pedagogical work. The teacher condition as a subject.

Introdução

Muitas são as críticas direcionadas à escola pública, à sua dinâmica, organização, proposta pedagógica e curricular, função social e delineamento de políticas públicas (LIBÂNEO, 2012; SAVIANI, 2009; SAVIANI; DUARTE, 2010; TUNES, 2011). Não se tratam de críticas isoladas ou apenas opiniões que demonstram insatisfação

momentânea ao que está em vigor ou a políticas de governo que não atendem às expectativas da população. São muitos os problemas, como a gestão de recursos financeiros destinado à rede pública de ensino; o descompasso entre as políticas públicas e o cotidiano das escolas; as desigualdades nacionais quanto aos planos de carreira de professores e condições de trabalho; as estruturas de ensino e os modelos de currículos pautados em uma concepção de escola que pouco oportuniza aos estudantes percursos diferenciados de desenvolvimento. Desse modo, preocupa-nos a ideia e funcionamento de uma instituição social que é legítima, mas que parece existir para “formar” pessoas – sejam elas crianças, jovens ou adultos – e educá-las até o momento em que estejam prontas e tenham adquirido conhecimento suficiente para uma vida de sucesso. Cabe buscar explicações sobre como temos vivido a escola, o que exigimos dela e o que está contido nessa instituição social que não permite romper e superar dicotomias, discursos e críticas em direção a mudanças.

Com essas considerações não pretendemos questionar a importância da escola, mas sim repensar por que “sempre foi assim”, pensar o que incomoda e por que é tão difícil mudar. Isso significa enfrentar temas há muito tempo discutidos e que, devido a sua complexidade e dinamicidade, acabam sendo objetivados e, até mesmo, abordados superficialmente.

De modo particular, retomamos uma situação discutida em diferentes instâncias e, principalmente nas instituições educacionais, que se constitui em um dos problemas que influenciam o avanço de propostas para a mudança do fazer pedagógico: a formação do professor. Essa formação é desafiadora e aparecem várias formulações com diferentes propostas e cursos oferecidos para possibilitar um estudo aprofundado e garantir que o docente atue de forma competente em sala de aula.

A produção científica atual aponta para a importância de um estudo aprofundado a respeito da prática educacional, propician-

do a discussão de um ensino criativo, reflexivo e autônomo, assim como para a necessidade de uma formação de professores que aguce uma postura mais questionadora. No estudo de Reis Júnior (2009), por exemplo, apresenta-se a complexidade da formação docente e os sentidos subjetivos que configuram o ver-se como professor. O autor questiona a forma com que os cursos formam, definem e preparam os professores.

De fato, identifica-se em nosso contexto de atuação que muitas das propostas destinadas à formação continuada docente possuem rigidez e um formato preestabelecido, sem a efetiva voz e participação dos professores. Há um discurso progressista em relação à formação docente, mas, em contrapartida, uma prática social sustentada por uma concepção tradicional e pragmática. Os planos de curso partem de um único perfil ou representação de um professor e sugerem ações em que a relação teoria e prática ainda são abordadas de maneira dicotômica. Questionamos, assim, o investimento as muitas propostas de formação continuada para professores que não atendem ao que eles querem ou precisam.

Alguns pesquisadores como Andrada (2006), Araújo (2010) e Gallert (2010), indireta ou diretamente, criticam a forma como cursos de formação para professores são pensados e organizados. Os autores identificam a necessidade e importância de que cursos voltados para a formação considerem o professor como pessoa ativa do processo, em desenvolvimento, produtor de conhecimento, capaz de pensar e de desenvolver um trabalho pedagógico autônomo, além de implicar constante exercício do repensar a ação pedagógica que desenvolve. Para os autores citados, o desafio continua sendo provocar uma possível mudança no professor, para alcançar sua ação pedagógica, considerando seu percurso na profissão e, principalmente, as necessidades do seu trabalho docente.

Os momentos e propostas de formação para professores não poderiam ser pensados a partir de um contexto generalizado e idealizado, conforme concepção e expectativas que normalmente, ou

comumente, permeiam as escolas: um aluno ideal em uma escola ideal e com um professor ideal. É necessário compreender as contradições presentes, a fim de avançar na superação de questões que muitas vezes engessam e mobilizam as ações possíveis no desenvolvimento de um trabalho pedagógico, que deveria estar direcionado ao fortalecimento e à emancipação dos sujeitos.

Destaca-se aqui o professor e às formas de atuação nos diferentes momentos de seu trabalho pedagógico no contexto escolar. Acenamos para a importância do investimento na sua expressão, como ser pensante e produtivo, propiciando uma postura ativa, por meio de sua atuação, participação e no enfrentamento das adversidades.

As propostas de formação poderiam desenvolver sua atividade na direção de abrir canais de comunicação, mobilizar recursos e envolver o docente para que ele possa pensar no seu trabalho e em si como professor. Seria essencial favorecer momentos coletivos que se distanciem de treinamentos que priorizam apenas a aquisição de saberes escolares, conteúdos específicos, técnicas e métodos de ensino desconexos da realidade vivida na escola. A respeito disso, Tacca (2008, p. 67) expõe que a formação de professores se relaciona “às formas de incorporar no trabalho docente uma prática reflexiva em relação ao conhecimento, ao aluno, ao contexto vivido e em relação a ele próprio, enquanto sujeito e profissional”.

Algumas questões podem orientar essa discussão sobre o tema da formação continuada e direcionar o desenvolvimento desse estudo, tais como: os cursos formam o professor em que perspectiva? Em que princípios se apoiam e quais são suas bases teóricas? Movimentam e possibilitam mudanças em aspectos do trabalho docente? Enfim, são relevantes para a prática pedagógica circunscrita na sala de aula?

Essa problemática e as ideias que a ela se relacionam partem do significado que conferimos ao trabalho pedagógico do professor. Ao supor que se os cursos e as propostas de formação para

professores o envolverem de forma ativa, então pode ser possível pensar em mudar, transformar e movimentá-lo em direção à autonomia e emancipação, em seu trabalho docente. O interesse foi compreender a formação docente e suas relações com o trabalho pedagógico do professor.

No contexto da formação docente, o trabalho pedagógico e desenvolvimento profissional do professor necessita estar articulado às questões de identidade profissional e o significado da docência. Essa identificação se caracteriza por pertencimento, vínculo e identidade produzida nas relações sociais a partir da diversidade cultural. Considerar essas diferenças presentes no exercício da docência também possibilita uma identificação que distinga e aproxime determinados profissionais e grupos sociais. Se a identificação por parte das pessoas e grupos é produzida nas relações, podemos compreender esse conceito como fluido, passível de mudanças e ressignificações elaboradas pelos próprios professores envolvidos.

A profissionalização docente necessita ser discutida na perspectiva da identidade pessoal e profissional, ou seja, da identidade pessoal e coletiva. A maneira como uma pessoa se constitui professor está relacionado tanto à imagem pessoal, a forma como se vê e vivencia à docência, quanto à imagem social do magistério, o reconhecimento social da profissão. Torna-se pertinente indagar ao profissional se ele é ou está professor (ARROYO, 2013).

Carvalho (2006, 2011) no estudo da categoria identidade enfatiza, tanto a discussão no âmbito pessoal quanto profissional do conceito, a partir da perspectiva sócio histórica. A discussão da autora diz respeito à compreensão da identidade como processo, entendido na dialética dos processos de socialização e individualização, atribuindo-lhe caráter dinâmico, mutável e de transformação ao conceito. Segundo Carvalho,

[...] a análise que faremos sobre a identidade e o processo de construção do “eu” tem inspiração teórica nos pressupostos da Psicologia Sócio Histórica acerca da constru-

ção histórica, social e cultural do psiquismo humano e da forma ontológica de expressão deste, a subjetividade e suas particularidades, como a identidade (CARVALHO, 2006, p. 17).

A partir do exposto, em relação à identidade profissional, entende-se que a pessoa vai se tornando professor, ou seja, que se constitui professor ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Portanto, a docência não é resultado apenas de influências externas ou aptidões internas que se adquire em determinado momento.

A partir dessa concepção, identificou-se no estudo que as ações formativas efetivas são aquelas que demandam o posicionamento do professor como sujeito de sua formação e de sua ação. Com isso, sugere-se uma proposta de formação baseada em princípios que contemplem o docente como profissional autônomo, crítico, criativo, atuante e comprometido com sua ação junto ao aluno. São princípios que podem orientar as ações formativas a planejar intencionalmente atividades e estratégias a partir de dimensões e concepções que compõem a realidade concreta do trabalho pedagógico do professor. Esses princípios relacionam-se, em sua dimensão ideológica, ao modo como estas propostas formativas são a eles apresentadas e como estão em curso.

Com a pesquisa foi possível ainda compreender que não basta adquirir técnicas, métodos e conhecimento, é preciso entender a lógica desses recursos, refletir e se apropriar de elementos necessários ao trabalho pedagógico, ou seja, para que o conhecimento se transforme em ação, necessita ser experienciado pelo professor. Essas possibilidades podem efetivar-se pela própria ação investigativa desse professor em relação aos diferentes aspectos de sua ação docente na conjuntura dos alunos que estão em sua sala de aula (OLIVEIRA, 2014).

A ação formativa do professor, comumente direcionada para a perspectiva de sua mera preparação, nega o docente, sua história e sua trajetória profissional, baseando-se na ideia de uma forma

única ou modelo referendado de ensinar bem, de modo a anular e desconsiderar o professor e sua experiência atual.

A pesquisa: contexto e percurso

A partir do objetivo proposto nessa pesquisa, o apoio metodológico de pesquisa centra-se na Epistemologia qualitativa de González Rey (2010, 2011a) que entendemos ser a mais adequada para a investigação pretendida por possuir caráter interpretativo, reflexivo, construtivo, singular e dialógico do processo de produção do conhecimento. Ainda, ao longo da pesquisa, torna-se possível conhecer a realidade em sua dinâmica processual e perceber sua relevância social, considerando a expressão das pessoas envolvidas.

González Rey (2010, 2011a) posiciona-se de maneira crítica e propõe um olhar qualitativo diferenciado para a pesquisa nas ciências sociais. A Epistemologia Qualitativa representa uma análise do qualitativo em uma perspectiva que se diferencia em seus princípios, inaugurando uma possibilidade de “fazer ciência” como prática social dinâmica e em movimento, longe da verdade absoluta, do modelo quantitativo, empírico e descritivo, característico da presença do positivismo no desenvolvimento de pesquisas nas ciências sociais.

O autor avança com essa proposição que defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o caráter interativo do processo de produção do conhecimento e a significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento. Esses são pressupostos que serviram como base durante a realização da pesquisa, sendo estes os três princípios gerais da Epistemologia Qualitativa.

A partir dessa escolha epistemológica foi realizado um estudo envolvendo duas professoras, Ana e Elen (nomes fictícios), que atuavam em turmas do 1º ano de escolarização do ensino funda-

mental, em uma instituição da rede pública de ensino de uma Região administrativa do Distrito Federal, no ano de 2013.

Em relação às professoras, Ana tem 46 anos, é casada, trabalha como docente na escola há vinte anos e possui curso de mestrado em educação. Nesse período, atuou em diversos espaços no contexto escolar, como coordenadora pedagógica; assistente pedagógica; diretora; professora colaboradora e coordenadora administrativa do curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização (PIE) na Universidade de Brasília; foi professora e coordenadora da educação infantil; professora do 2º e 1º ano do ensino fundamental. Atualmente, Ana frequenta o curso de doutorado na área de educação.

Elen tem 47 anos, é solteira, trabalha há vinte e cinco anos, como docente em escola e possui cursos de especialização em educação na área de alfabetização. Durante esse período, desenvolveu seu trabalho pedagógico, exclusivamente, como professora. Atualmente, Elen frequenta cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação.

Além das duas professoras participantes, a equipe de direção da instituição educacional também se constituiu colaboradores importantes no curso desta pesquisa, dada as informações que foram construídas.

A equipe de direção da escola – composta pela diretora, vice-diretora e supervisora pedagógica – nos acolheu durante a estada na instituição e contribuiu com informações a respeito do funcionamento e organização do espaço e do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola. Isso facilitou a relação com os profissionais que ali trabalhavam o acesso aos espaços e participação nas atividades vinculadas ao contexto educacional.

Durante o período de realização da pesquisa, conforme a demanda da escola e das professoras participantes, foram utilizados alguns instrumentos que permitiram o desenvolvimento da pesquisa e a construção das informações. Os instrumentos propostos

para o desenvolvimento desta pesquisa se apoiaram um no outro, como um sistema de informações, tornando-se possível acompanhar e compreender os movimentos do professor em sua complexidade. Para tanto, foram utilizados os seguintes instrumentos: observação, entrevista semiestruturada, sistemas conversacionais, completamento de frases e redação.

A partir da proposta de González Rey (2010, 2011a), com a Epistemologia Qualitativa, o completamento de frases é mais um instrumento que pode fornecer indícios a serem relacionados com outros ao longo da pesquisa. A partir dos registros escritos cabe construir interpretações e transcender os aspectos descritivos do discurso. O completamento de frases utilizado foi modificado e adaptado a partir do instrumento original. Foram incluídos indutores a fim de possibilitar a construção de indicadores relacionados especificamente à docência e as ações formativas que os professores participaram.

Ressalta-se que, após a aplicação do instrumento, houve uma conversa com os professores sobre possíveis interpretações e/ou esclarecimentos sobre o que haviam escrito. Essa ação permitiu maior inteligibilidade e facilitou a análise posterior realizada a partir do agrupamento de frases que se relacionavam entre si pelo tipo de conteúdo apresentado.

As informações que foram sendo construídas a partir desse sistema metodológico permitiram a composição de indicadores (GONZÁLEZ REY, 2010, 2011a) que apoiaram na análise construtiva interpretativa da pesquisa. Como não poderia deixar de ser, as análises interpretativas estiveram apoiadas e ampliadas pelo referencial teórico que vem destacado a seguir.

O professor como sujeito e o seu trabalho pedagógico

Para o desenvolvimento teórico da pesquisa a Teoria da Subjetividade de González Rey, foi uma escolha acertada pela sua pos-

sibilidade de trazer as explicações necessárias à pesquisa de forma segura e esclarecedora. Muito embora a teoria esteja desenvolvida a partir de diferentes categorias, optamos para desenvolver neste artigo a categoria sujeito, pedra angular do arcabouço teórico desenvolvido pelo autor.

A categoria sujeito da teoria da subjetividade (GONZÁLEZ REY, 1997, 2005, 2010, 2011b) nos permite explicar e compreender a mobilidade e sutis processos do funcionamento humano no contexto social. Pensar em discutir os processos humanos culturalmente constituídos e os fenômenos psicológicos complexos relacionados ao processo educativo nos instiga a buscar uma teoria psicológica que, além da perspectiva cognitiva ou do comportamento, considere a dimensão complexa do sujeito. Complexidade em que a aprendizagem se expressa como processo gerador de desenvolvimento, ampliando a percepção em relação às limitações de conceitos e modelos teóricos no campo do ensinar e aprender, dos processos sociais da escola e suas interfaces com o trabalho docente.

A categoria 'sujeito' na teoria da subjetividade de González Rey (2010) representa um momento em que a pessoa se coloca de maneira ativa diante das tensões vividas. O sujeito pode ser capaz de subverter formas dominantes da situação social e produzir processos de subjetivação próprios. Esse conceito chave na possibilidade de compreender as pessoas diante das experiências profissionais, inclusive nas adversidades e enfrentamentos em instituições sociais. No intuito de uma aproximação do contexto escolar e do professor diante das especificidades de seu trabalho pedagógico, identificamos que assumir a condição de sujeito vai fortalecer esse profissional e oportunizar alternativas no curso de sua prática.

Segundo González Rey,

[...] o sujeito é um momento inseparável de uma teoria da subjetividade em uma perspectiva histórico-cultural, pois sem sujeito a subjetividade permaneceria a-sujeita-

da e substanciada em um plano intrapsíquico, o que não permitiria superar o essencialismo ao qual esteve associada a representação de subjetividade em algumas tendências do pensamento moderno, e que tanto dificultam, ainda hoje, o uso do termo (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 22).

Diferentemente do conceito de pessoa ou indivíduo, a condição de sujeito é entendida como momento de expressão da pessoa. Segundo o autor, ser sujeito não significa algo que se porta ou uma característica pessoal, pois os indivíduos podem se expressar como sujeito em determinados contextos e em outros não. Para compreender essa categoria, é importante considerar a indissociável relação entre os aspectos individuais e sociais.

Segundo González Rey (2011b, p. 215), na definição de subjetividade o sujeito representa “[...] uma forma qualitativa diferenciada da pessoa, voltada para a abertura de espaços próprios de práticas e de processos de subjetivação nos diferentes grupos e instituições em que atua.”. Esta definição destaca duas características na compreensão desta categoria, primeiro a de uma forma qualitativa diferente, pois como pessoa será ativa, autônoma, capaz de reflexões próprias; segundo, a possibilidade de criar espaços próprios de práticas e processos de subjetivação em contextos diferentes, rompendo com o imposto ou proposto socialmente de forma criativa e peculiar.

Nesta definição identifica-se as possibilidades de que experiências e ações do professor, no contexto escolar, sejam perpassadas por relações sociais e atividades de cunho intencional. O trabalho do professor é de caráter pedagógico, e este não se restringe ao espaço da sala de aula. Seu cotidiano é permeado por diferentes momentos na instituição, em reuniões com representantes sindicais, instâncias diversas do sistema de ensino, equipes de direção e demais professores; encontros com os pais e responsáveis pelos alunos; coordenações pedagógicas e outras atividades que pedem o cotidiano escolar.

Ao compartilhar de rotinas e contextos semelhantes, o professor é ator e participante do sistema educacional. Assim sendo, esse profissional não pode ser compreendido fora da dinâmica social vivida, a qual em si mesma é imprevisível, dinâmica e contraditória. A respeito das relações do sujeito com o contexto, González Rey considera que:

[...] o sujeito representa a possibilidade de particularização dentro dos processos normativos de toda a sociedade e, nesse sentido, está associado ao caráter processual e a tensão que caracterizam a vida social, marcando um processo suscetível de mudanças permanentes e inesperadas, e não um sistema submetido a leis supraindividuais que decidem o destino da história (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 149).

A dicotomia social-individual e a discussão a partir de polos extremos dessa relação podem levar à imobilização das pessoas e manutenção de uma pretensa ordem estabelecida. De forma recorrente nos ambientes escolares, ouvimos a queixa de professores que justificam a impossibilidade de ações pelas decisões e políticas caracterizadas como antidemocráticas, inclusive em relação à formação docente. No enfrentamento dessas adversidades, encontramos formas particulares, ora de silenciamento e rejeição, ora de proposições alternativas. Para González Rey (2012, p. 149), a pessoa em sua vida social tem duas opções: “subordinar-se às várias ordens que caracterizam a institucionalização dos espaços em que se desenvolve, ou gerar alternativas que lhes permitam opções singulares dentro de sua socialização nesses espaços”.

Em estudo de caso recente, por meio do grupo de pesquisa (OLIVEIRA; COELHO, 2013), o intuito foi compreender formas em que se configurava a ação docente de um professor do 2º ano do ensino fundamental. Mais especificamente, o objetivo foi investigar em que medida a ação docente relacionava-se com a história do sujeito e suas experiências como professor articuladas à dinâmica

e à organização do trabalho pedagógico desenvolvido em contexto escolar. Diante da realidade complexa desse espaço, em que se procuravam soluções imediatistas de problemas e o distanciamento das questões pedagógicas, existe uma tensão constante e ações que de forma recursiva serviam como mobilizadoras, mas também como paralisadoras para esse sujeito.

No estudo de caso explicitado acima, reconhecemos elementos da categoria ‘sujeito’ presentes no momento empírico, o que nos permitiu compreender de que forma se configurou a ação daquele professor. Essas questões são pontuadas em uma das definições de sujeito, no qual González Rey considera:

[...] reconhecer a capacidade de tensão e ruptura do sujeito individual não significa libertá-lo de seu caráter social em seu papel de sujeito subjetivado. Pois seu caráter subjetivo, embora se desenvolva em vários campos de ação, se expressa como processo permanentemente que entra em contradição com a estabilidade relativa que resulta de sua configuração histórica (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 154).

No contexto da instituição escolar, o caráter móvel da condição de sujeito, sendo possível ao professor possibilitar espaços de atuação própria e de pensamento que o envolva e o aproxime das atividades de caráter pedagógico e da docência, pois “o sujeito é a expressão da flexibilidade da consciência crítica” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 234). Cabe-nos questionar como desenvolver e mobilizar os professores a esse nível de criticidade e o que podemos propor para que eles se expressem como sujeitos de sua profissão e de seu trabalho pedagógico, pois González Rey explicita que sujeito é

[...] a pessoa capaz de abrir espaços próprios, específicos, de produção subjetiva dentro dos espaços sociais múltiplos e simultâneos em que se desenvolve a sua prática social. O reconhecimento do caráter gerador da psique permite-nos reconhecer dois modos da pessoa relacio-

nar-se com o mundo social; como produtor de espaços singulares dentro dos espaços sociais em que atua, ou como reproduzidor mimético das práticas no interior desses espaços, não só no plano da ação, mas também no plano subjetivo (GONZÁLEZ REY, 2011b, p. 272).

É necessário, portanto e, ainda, compreender a natureza do trabalho pedagógico e o que está na base da ação do professor a fim de identificar possíveis relações do docente com sua profissão e necessidades pertinentes ao seu trabalho. O processo de formação só pode ser pensado se compreendido a partir da natureza da ação pedagógica do professor.

Segundo Tardif e Lessard (2012, p. 8), o trabalho docente é compreendido como uma “forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”. O autor destaca a docência como um trabalho relacional, com e sobre o outro, o que imprime a esse trabalho um caráter social, cultural e histórico na base do desenvolvimento humano e nos processos de aprendizagem. O professor trabalha, no contexto da instituição, com as pessoas e seus processos de aprendizagem escolar que implicam em seu desenvolvimento.

Ao analisar o significado de trabalho pedagógico, Villas Boas (1993, 2005) discute que a expressão trabalho pedagógico admite dois significados. O primeiro se refere ao trabalho realizado por toda a escola; não apenas aquele realizado diretamente com os alunos, mas também o que auxilia a realização deste, como a coordenação pedagógica, a secretaria escolar, conselhos de classe, reunião de pais, eventos e passeios escolares. O segundo significado trata do trabalho resultante da interação do professor com seus alunos, em sala de aula convencional e em outros espaços.

As contribuições de Tardif e Lessard (2012), e com o dito acima por Villas Boas (2005) e também entendemos que todo trabalho

docente é um trabalho pedagógico, mesmo que este se relacione a uma amplitude maior: ao trabalho da escola, da educação escolar e da Pedagogia, enquanto ciência. A docência representa uma dimensão muito importante na organização do trabalho pedagógico e necessita ser compreendida como tal, como atividade profissional que se produz e reproduz no contexto cultural, histórico, social e político da educação.

Essa discussão nos remete a uma definição que abrange elementos essenciais do trabalho docente. De acordo com Libâneo e Pimenta, o professor

[...] é um profissional do humano que: ajuda o desenvolvimento pessoal/intersubjetivo do aluno; um facilitador do acesso do aluno ao conhecimento (informador informado); um ser de cultura que domina de forma profunda sua área de especialidade (científica e pedagógico/educacional) e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, portanto, que nela intervéem com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade de profissionais, portanto científica (que produz conhecimento sobre sua área) e social (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002, p. 44).

De fato, são múltiplas as exigências para a atuação e a extensão do trabalho docente, assim como são diversas as situações cotidianas enfrentadas ao longo da profissão. Talvez esse seja um dos motivos de inúmeras possibilidades de atuação e compreensão do trabalho docente, além dos investimentos sucessivos em ações, programas ou cursos que minimizem as adversidades, os conflitos enfrentados diariamente e garantam o êxito da profissão. Estamos nos alinhando à compreensão de um trabalho de cunho pedagógico com o humano, concebido numa perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento, constituído de uma dimensão subjetiva.

Desse modo, nos interessa conhecer as formas de expressão do professor no contexto escolar, pois acreditamos que exercendo

a condição de sujeito o docente pode se desenvolver como profissional e identificar formas alternativas de organizar seu trabalho pedagógico. Nessa discussão acerca da formação continuada de professores é necessário compreender de que forma a subjetividade se expressa na sua formação e no seu trabalho pedagógico, na medida em que essas propostas estão permeadas por práticas que objetivam mudanças na ação pedagógica do professor.

Assim torna-se importante compreender aspectos da formação docente relevantes ao trabalho pedagógico que o professor realiza e como se expressa a condição de sujeito nessa sua ação. Assim, propomos a seguir essas construções interpretativas.

A formação, o trabalho pedagógico e a expressão da condição de sujeito do professor

A partir das avaliações das professoras a respeito dos cursos que participavam, apareceu a tendência para refletir e personalizar muitas das informações relacionando-as ao trabalho pedagógico realizado por elas em sala de aula. Esses indícios podem estar relacionados à expressão da condição de sujeito de Ana e Elen. Essa interpretação foi possível mediante a compreensão das formas de expressão das professoras no trabalho pedagógico que desenvolviam.

No entanto, antes disso, trazemos uma discussão a respeito de elementos e aspectos que constituíram as avaliações delas sobre as ações formativas das quais haviam recentemente participado, destacando os significados para sua trajetória profissional e para o trabalho pedagógico que realizavam.

Nessa direção foi possível identificar que as professoras sentiam que o espaço da coordenação pedagógica, como momento formativo dentro da escola, era cheio de limitações para lhes dar apoio pedagógico e propiciar momentos de reflexão. Elas apontaram como importante aspecto formador as relações com os colegas de profissão, quando aconteciam trocas de experiências. Elas

reconheciam que os materiais e recursos didáticos disponíveis a elas na escola era um aspecto positivo para o desenvolvimento de sua ação pedagógica. No entanto, quanto aos cursos e outras ações formativas oficializados no sistema de ensino, elas criticaram a ausência de novidades e o excesso de demandas burocráticas exigidas para participação. Percebiam que os cursos enfatizavam aspectos operacionais e instrumentais da ação docente, investindo pouco no desenvolvimento da sua autonomia docente. Elas indicaram que seminários, palestras, momentos outros, caracterizados como momentos da formação continuada, apareciam vinculados ao controle, regulamentação e estabelecimento de diretrizes das administrações locais.

Assim, foi possível analisar que ao se constituir como aspecto externo ao processo de desenvolvimento das professoras, as ações formativas não se integravam em termos simbólico-emocionais à história profissional e às inúmeras situações, tensões e desdobramentos pelos quais passavam as professoras em seus diversos contextos sociais. Ao longo dessas experiências de formação continuada, permeava a produção de sentidos subjetivos de insatisfação delas. Dessa forma, evidenciaram-se nas avaliações críticas os elementos das ações formativas relacionadas a uma formação técnico-profissional, planejada por estratégias de aprendizagem prioritariamente operacionais, desvincilhadas de uma lógica sistêmica e articulada com o processo de aprender das professoras e colocada como apoiando o desenvolvimento da condição de sujeito do professor na sua profissão e na sua ação pedagógica junto a seus alunos.

No entanto, apesar das críticas e das experiências pouco propositivas e estimuladoras das ações formativas das quais participavam, é essencial destacar que Ana e Elen assumiam seu trabalho pedagógico com autonomia. Entendemos que sua capacidade crítica e reflexiva era o elemento que lhes permitia identificar quando era importante assumir as instruções e orientações que recebiam, o quanto poderiam aproveitar dos cursos ou palestras que freqüen-

tavam e o quando deveriam se posicionar de forma ativa e realizar um trabalho diferenciado e direcionado para os alunos que recebiam em sua sala de aula. Foi isso que nos fez identificar que elas eram sujeitos na sua ação docente.

Nessa perspectiva, as professoras Ana e Elen realizavam um trabalho pedagógico, basicamente, a partir de um projeto que desenvolviam na escola de forma contínua. Esse projeto, denominado animalfabeto, centrava-se em práticas de alfabetização e letramento a partir de temas geradores apoiados no trabalho com letras do alfabeto. Essas letras eram representadas por animais cujos nomes são iniciados por elas. O planejamento das atividades diárias, a confecção de materiais e os recursos didáticos articulavam-se ao projeto. Segundo as professoras, ao longo do ano letivo, surgiam demandas de atividades específicas do contexto da instituição, marcadas essencialmente pelo calendário de datas comemorativas, que elas tentavam encaixar e contemplar no seu projeto. Isso identifica que elas procuravam articular seus objetivos com os outros que lhes chegavam da escola ou do sistema.

Do mesmo modo, as atividades denominadas de aplicação, relativas ao curso, que recentemente haviam participado, constituíram parte do planejamento das professoras e uniram-se à proposta de desenvolvimento do projeto, por aquelas possuírem metodologia e dinâmica semelhante ao realizado em sala de aula. A rotina de sala de aula constituía-se de diversas atividades e demonstrava fazer parte da organização do trabalho pedagógico desenvolvido, pois os diversos momentos da rotina eram realizados pelas crianças com autonomia. A organização do espaço físico também representava um aspecto planejado intencionalmente pelas professoras, por vezes em duplas, em trios, em grupos ou sentados individualmente. Os alunos eram orientados por atividades específicas, com objetivos definidos em relação ao processo de aprendizagem. Isso evidencia que o norte da ação docente foram os alunos que estavam presentes na sala.

Esse panorama foi interpretado, principalmente, por meio das observações realizadas em sala de aula. Esses momentos constituíram-se em instrumento fundamental para conhecer as formas com que as professoras realizam seu trabalho pedagógico, e que nos permitiram identificar sua autonomia pedagógica e a condição de sujeito na profissão. Nesse sentido, devemos destacar que os diálogos estabelecidos nas aulas tinham em vista os objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento da criança em termos da apreensão dos significados dos conteúdos. Mostram também que havia uma preocupação de articular a produção das diferentes crianças, conduzindo a atividade dentro daquilo que o momento definia.

Isso pode ser identificado nos diálogos que apareciam no trabalho da professora Ana com as crianças:

Ana: Que dia é hoje?

Crianças: Dia 12

Ana: Ah. Isso. De que mês? Uhum... novembro. Há um mês atrás estávamos em qual mês?

Algumas crianças: outubro.

Ana: Mês de outubro, dia 12 também. Lembram que era dia das crianças? Em outro momento foi registrado o seguinte diálogo:

Ana: Depois dessa atividade aí, vocês vão fazer essa que vocês gostam: caça-palavras.

Crianças: Êêê!!!

Ana: (Enquanto corrige o dever de casa do dia anterior). Eu vou deixar aqui em cima da mesa e quem terminar deixa o caderno aqui pra eu ver se está legal, se não estiver muito legal eu chamo, as vezes para ver se alguma frase ou palavrinha, aí a gente faz junto e eu explico, ok? Vamos lá!

Com a professora Elen também aconteciam momentos interativos que buscavam organizar e envolver as crianças em processos colaborativos:

Elen: Vocês estão trabalhando em grupo, então um ajuda o outro. Não sei porque tem gente que termina e guarda.

Criança: Tia, eu não tenho mais letra b não.

Elen: (Se aproxima do grupo). Se um não tem, o outro tem. Será que vocês esqueceram que estão trabalhando em grupo? Faltou do seu, você passa para o colega ou vê se ela precisa... é ou, não é?

As intervenções com as crianças em sala de aula variavam muito de acordo com o objetivo da atividade. As professoras promovem momento de apoio às crianças; do mesmo modo, propiciam situações nas quais as crianças poderiam trabalhar em grupos (duplas, trios ou em maior número), podendo o processo de aprender ser realizado com a ajuda dos colegas também. Na rotina das aulas, existiam atividades de cunho mais diretivo, com indicações de regras e orientações dadas pela professora. No entanto essas atividades mais tradicionais de alfabetização eram propostas com um vocabulário variado e uniam-se a uma proposta maior, sequencial, do projeto desenvolvido pelas professoras ao longo do ano letivo.

A variedade de atividades incluía materiais e recursos didáticos produzidos pelas professoras para auxiliar as crianças no processo de leitura e escrita, como alfabeto móvel com letras e sílabas; cartazes; textos fragmentados de gêneros textuais diversos; imagens e figuras. Ainda haviam outras situações planejadas: atividades de pesquisas realizadas pelas crianças, com momentos para sua socialização; leituras de gêneros textuais variados lidos pelas crianças em casa e avaliado com recados às professoras por um responsável, em caderno específico para esse tipo de atividade; leituras livres de gibis, revistas ou livros pelas crianças; encenações e contações de histórias conduzidas pelas professoras. Dessa forma, foram observadas tanto tarefas mais comuns como outras mais inovadoras, demonstrando uma grande variedade de situações que eram utilizadas e empregadas de forma articulada.

Assim como as atividades realizadas, a disposição dos armários, das mesas e cadeiras adaptadas ao tamanho das crianças, de caixas específicas com materiais das crianças (lápiz variados, tesou-

ra, cola, entre outros), das produções realizadas tanto pelas crianças quanto pelas professoras afixadas nas paredes da sala, criavam um ambiente em que as crianças se sentiam à vontade e pertencentes a ele, realizando a maioria das atividades cotidianas com autonomia, interesse e disposição.

Com essa dinâmica, as professoras utilizavam tipos de estratégias de aprendizagem dinâmicas, que tanto contemplam operações mais direcionadas, de cunho memorístico e reprodutivo, como envolviam operações mais complexas, de cunho compreensivo e criativo, e faziam isso de forma autônoma. A respeito do processo de aprendizagem das crianças e das estratégias utilizadas pelas professoras, Elen expõe seus objetivos:

Elen: a gente quer que nosso aluno seja crítico e aprenda com algum sentido e não aprenda por aprender, mas realmente esse ano eu não sei [...] não sei o que fazer.

Elen: Hoje eu falei com o pai da Heloísa e disse que eu tava fazendo um trabalho com ba, be, bi, bo, bu mesmo, eu não gosto de trabalhar assim, mas [...] Eu não, não esperava isso, eu fiquei surpresa [...] Ela tá lendo sem fragmentar a palavra, que isso! (diz a professora surpresa). Seis alunos dos dez já estão assim [...].

Em outro momento, quando a orientadora e os professores discutiam elementos do trabalho em sala de aula, Ana e Elen conversam:

Ana: Eu duvido se alguém falar que tem trinta alunos tudo igual, não é. Cada um é um.

Elen: E se falar que é, é porque não avaliou, não viu direito.

Esses fragmentos nos permitem discutir que as estratégias utilizadas em sala de aula e o trabalho pedagógico realizado pelas professoras parecem atender a diversidade e as especificidades dos alunos no processo de aprendizagem escolar. Por mais que Elen expresse, inicialmente, não saber o que fazer diante do contexto de sala de aula, ao longo do seu trabalho, ela identifica

avanços e possibilidades de intervenção com cada criança de forma responsável e autônoma.

O interessante, nesse processo, é que as atividades realizadas em sala de aula não têm fim em si mesmo, não são realizadas e guardadas ou arquivadas. Observou-se que, posteriormente, as crianças recebem um retorno das professoras sobre o que foi feito, como foi realizado, o que ela pode refazer e o porquê. Estas são acompanhadas e consideradas como momentos de aprendizagem e importantes ao processo de alfabetização dos alunos. O objetivo, na maioria das vezes, foi pensado e planejado anteriormente pelas professoras.

Durante as atividades, Ana e Elen propunham desafios e questionavam as crianças sobre o que faziam. Foram registrados alguns momentos coletivos de leituras em sala de aula, quando eram socializadas, os resultados de pesquisa realizada pelas crianças sobre um conteúdo escolar:

Ana: O pato põe ovos [...] eu nunca comi ovo de pato, ou [...] de pata, né, gente? Porque pato não põe ovos, ou põe?

Crianças e Ana: riem [...]

Ana: (Continua a leitura) O pato trabalha com a metade do cérebro [...] Como será que é isso, gente? Eu não consigo trabalhar só com a metade do cérebro, e vocês?

Foi possível perceber que, no momento, Ana convidou as crianças a pensarem nas contradições e a fazerem análise de circunstâncias e possibilidades, estimulando-as a perceber os significados, coerências e relações o que indica processos de pensamento altamente complexos. Da mesma forma Elen provocava seus alunos para pensarem estabelecendo relações semelhantes, a partir da leitura de uma história cheia de situações inusitadas:

Elen: (Após a leitura de uma história). Se tudo fosse igual como será que seria o mundo?

Criança 1: As mães não iam achar seus filhos, porque todas as crianças iam ser iguais.

Criança 2: A gente não ia achar nossa casa, porque todas iam ser iguais, tudo igual.

Criança 3: Tudo igual [...] Credo!

Elen: Então somos diferentes? Ser diferente é ruim?

Criança 4: A gente é diferente, gosta de coisas diferentes.

Elen: Gosta? Vamos ver? Você gosta de quê? Qual sua comida preferida, por exemplo?

Criança 5: Eu gosto de macarrão.

Criança 6: Batata frita!

Criança 7: Uhum [...] sopa, adoro.

Após discutirem gostos por comidas, lazer, animais, a professora propõe uma nova questão deixando em suspenso a resposta o que induz as crianças a refletirem de forma particular:

Elen: E pra gente conviver cada um gostando de uma coisa diferente, as vezes iguais, como vocês falaram, como fazemos para conviver com essas diferenças?

As informações eram tratadas pelas professoras como passíveis de questionamento, reflexão e apoio para novas produções, indicando a possibilidade de apropriação e personalização do conhecimento. Podemos dizer que o modo como as professoras concebiam o conhecimento e o processo de aprender constituía seu trabalho pedagógico e podia direcionar o seu planejamento e suas práticas, o que significava assumir-se como sujeitos de sua ação docente.

A maneira como as professoras se mostravam implicadas com as atividades e a rotina em sala demonstravam que possuíam posicionamento ativo, responsabilidade e compromisso sobre o trabalho pedagógico, caracterizando sua expressão como sujeito nesse contexto. As relações com as crianças eram bastante sinceras, elas conversavam sobre os dias que estavam doentes, chateadas, cansadas ou tristes; acolhiam afetivamente e chamavam atenção firmemente das crianças em situações diversas; discutiam problemas e sentimentos das crianças; tratavam das faltas e ausências tanto

delas quanto das crianças; conversavam sobre as demandas que envolviam o contexto familiar e escolar delas; informavam o planejamento de atividades de sala e da escola.

Essas relações também se constituíam de postura exigente, pois as professoras exigiam o cumprimento de regras e normas em sala e na escola e demandavam o cumprimento de tarefas, assim como capricho e organização, mas sem haver um ambiente tenso ou de medo. Isso pôde ser exemplificado nas seguintes situações:

Ana: Pode começar se a ponta do lápis estiver fininha, quem não fizer com capricho, já sabe [...] tem que fazer tudo de novo. E pode fazer tudo com calma, lê primeiro, não precisa correr, com capricho. (Trecho de fala durante período de observação em sala de aula)

Ana: Nossa! Um espetáculo! Que capricho! Terminou? Pode descansar um pouco, se quiser ler ou ir lá pra fora.

Criança 1: Tá.

Criança 2: Tia, aqui.

O cuidado com as crianças e com as boas relações entre elas também podem ser ilustradas por alguns momentos das crianças com as professoras em sala de aula. Por exemplo, na chegada:

Ana: Oi, bom dia!

Criança: (Entra na sala)

Ana: (Se aproxima da criança para recebê-la) O que foi isso? Um bichinho te picou?

Criança: Eu não sei [...]. Eu tava dormindo e quando acordei tava assim.

Ana: Quando você chegar em casa pede para sua mãe dar uma olhadinha, ok?

Durante as aulas:

Criança: Tia, ele me chamou de chato.

Ana: Eu já falei com ele [...]. Você é chato? Foi chato com ele? Só um pouquinho, né? De vez em quando todo mundo é um pouquinho chato.

Criança: Ah! Eu não sou chato não!

Ana: Ah, Será? Todos nós, em algum momento, somos um pouquinho chatos. Tem gente que é muito chato, tem gente que nem tanto, depende [...] Pensa [...] Conversa com ele depois.

Os mesmos cuidados aparecem nas relações de Elen com as crianças:

Elen: Bom dia, gente! Ai, desculpem [...] A tia Ana avisou vocês? Só consegui chegar agora [...]. Começou a chover muito e acabou a energia no meu condomínio e eu não tive como sair outra vez [...] mas deu certo. Vamos lá! Começar nosso dia! (Trecho de fala durante período de observação em sala de aula)

Elen: Chega!!! (A professora retira a criança do grupo para conversar separadamente). Eu já pedi várias vezes, você está gritando. Eu não consigo ouvir o que eles estão falando.

Por uma variedade de situações que presenciamos, pudemos pensar, a partir de um conjunto de indicadores, que esses momentos são enfrentados pelas professoras como situações que fazem parte da rotina e são suscetíveis a mudanças, imprevistos, frustrações, mas também promovem aprendizado. As formas com que elas resolvem os conflitos e auxiliam as crianças na resolução dos desentendimentos apoiam-se na perspectiva do desenvolvimento da moral e de valores sociais.

As professoras oportunizam e criam possibilidade de engajamento coletivo por meio das relações sociais. Dessa forma, as experiências emocionais das crianças são mediadas tanto por elas quanto pelas próprias crianças.

Nesse contexto, o envolvimento de Ana e Elen revelou-se mediante a organização do trabalho pedagógico realizado em sala de aula. O grau de motivação e envolvimento no desenvolvimento do seu trabalho implica também a necessidade de satisfação, bem-estar e auto valoração social positiva. Ao discutir conosco a respeito da ausência do apoio pedagógico na escola, Elen destacou esses elementos:

Elen: Ninguém reconhece o que estamos fazendo, alguém sabe alguma coisa dos meus alunos? Eu não quero só elogios não, eu quero ajuda. Eu sei como é difícil o trabalho da direção, os atestados, problemas [...], mas eu preciso de ajuda quando peço, um reconhecimento pelo menos.

Pesquisadora: O que você faz? Como se sente diante dos problemas?

Elen: Uai [...] sou eu por eu mesma. Tem alguém pra ajudar? Não. Sou só eu e a Ana. Quando não sou eu é ela e quando não é ela sou eu.

Conforme já discutido, a ausência de apoio segue a representação da docência como um exercício de interação que se estabelece no diálogo, nas trocas e no debate das ideias. Para as professoras, as experiências diante das adversidades enfrentadas no trabalho docente, o modo particular como se colocam diante dos desafios, embates e propostas, apresentam-se na dinâmica dos demais espaços da escola, além da sala de aula e revelam a condição de sujeito que assumem na ação pedagógica e na sua profissão.

Essa forma particular de se posicionar das professoras não se anuncia sempre por discussões, reivindicações expressas oralmente, propostas ou subversão da ordem instaurada. As alternativas de abordagem dos problemas e das situações em foco envolvem reflexividade e posições próprias que podem ou não emergir no discurso declarativo. Por vezes, em momentos de coordenação coletiva e reuniões, demonstraram pensar no assunto em discussão, mas se mantiveram caladas, por opção. Em outras situações adversas, optaram por resolver e pensar em maneiras de enfrentar o problema na dupla que formavam.

O trabalho pedagógico realizado em parceria não omitia opiniões diferentes das professoras, mas guardava o reconhecimento pelas particularidades de cada uma em desenvolver seu trabalho pedagógico:

Ana: A gente trabalha junto, com o projeto, mas cada uma faz do seu jeito. Eu tenho minha forma de trabalhar com as crianças e ela tem a dela. A gente conversa, troca ideias e tudo dá certo. A Elen é aberta

às opiniões. (Conversa durante o momento de observação em sala de aula)

Elen: A gente trabalha junto, mas cada uma faz, muda [...] eu não me escoro. (Conversa durante o momento de observação em sala de aula)

Diretora: Elas são as melhores. Você quer trabalhar só com as melhores, é? Tinha que pegar as que não fazem nada aqui. A Ana é bem light, tranquila, já a Elen é mais sistemática.

As especificidades das professoras em relação ao posicionamento pessoal e ao desenvolvimento do trabalho pedagógico contemplavam a flexibilidade para redefinir estratégias de comportamento e pontos de vista, expressão do sujeito que não identificamos oportunizado pelas ações formativas das quais as professoras participavam.

Essa expressão e estratégias eram utilizadas pelas professoras, muitas vezes, como alternativa de frustrações ou excesso de demandas da docência. No completamento de frases, em relação ao trabalho desenvolvido em sala de aula, expressam:

Meus alunos muito difíceis. (Elen)

Minha sala de aula este ano tem sido muito cansativa. (Elen)

Meus alunos são demais, mas estou cansada. (Ana)

Minha sala de aula é agitada, mas adoro. (Ana)

Ainda, em outro momento, a esse respeito Ana diz:

Já estamos planejando o ano que vem, vamos fazer um monte de mudanças e colocar novidades [...] a gente é doida! Já está pensando no próximo ano [...] fizemos uma reunião, nós duas, e resolvemos que não vamos pegar os 3º anos não [...] vamos ficar no 1º ano [...] cheio de coisas novas! (Conversa durante o período de observação em sala de aula)

A esse respeito, Elen nos fala:

[...]. Eu acho que na escola pública você pode criar, inovar, tem mais liberdade. (Conversa durante o período de observação em sala de aula)

O conjunto de diálogos e expressões que apoiaram nossa discussão permite nos interpretar que a profissão e o trabalho que as

professoras desenvolviam implicavam contínuos momentos de posicionamento pessoal, reflexões, críticas, questionamentos e proposições feitas pelas professoras. A utilização personalizada dos conteúdos aprendidos durante cursos dos quais participaram também possibilitou a compreensão da reflexividade e de caminhos próprios capazes de abrir espaços próprios e alternativas singulares ao trabalho pedagógico que Ana e Elen desenvolviam.

Nessa discussão, aponta-se para necessidade de distinção das formas de expressão da pessoa. Segundo González Rey (2012),

[...] o sujeito representa a possibilidade de particularização dentro dos processos normativos de toda a sociedade e, nesse sentido, está associado ao caráter processual e à tensão que caracterizam a vida social, marcando um processo suscetível de mudanças permanentes e inesperadas, e não um sistema submetido a leis supra individuais que decidem o destino da história (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 149).

A partir dessa citação do autor, pudemos pensar à luz da discussão teórica que nos apoiou em algumas questões a respeito de elementos da formação docente relacionadas ao trabalho pedagógico que o professor realiza e como se expressa a condição de sujeito nessa sua ação. Identificamos que a capacidade para personalizar as informações recebidas com base em reflexões e elaborações individualizadas constituiu-se elemento do processo de aprendizagem das professoras durante um curso do qual elas recentemente haviam participado. Esses aspectos articularam-se às suas experiências anteriores de formação docente, a trajetória profissional e ao sentido da docência, para cada uma das professoras participantes da pesquisa.

Conclusões

Em termos de conclusão devemos dizer que a partir das avaliações das professoras sobre os cursos de formação docente

que participaram pudemos conhecer elementos relevantes ao seu processo de formação e às necessidades de seu ofício. A respeito do que foi discutido, com base no conjunto de indicadores e das sequentes interpretações e construções, que teve como objetivo compreender aspectos da formação docente relevantes ao trabalho pedagógico que o professor realiza e como se expressa a condição de sujeito nessa sua ação, consideramos que:

- A profissão e o trabalho pedagógico que as professoras desenvolvem implicam contínuos momentos de posicionamento pessoal, reflexões, críticas, questionamentos e proposições próprias;
- A expressão como sujeito nas experiências das professoras diante das adversidades enfrentadas em seu trabalho pedagógico, aparece no modo particular como se colocam diante dos desafios, embates e propostas, e apresentam-se na dinâmica dos demais espaços da escola, além da sala de aula;
- As professoras se expressam como sujeito no desenvolvimento do trabalho pedagógico e nas ações formativas das quais participam, pois estão implicadas com as atividades que desenvolvem e na rotina em sala de aula, demonstram posicionamento próprio, responsabilidade e compromisso. Nesse processo, as informações e o conhecimento são tratados por elas como passíveis de questionamento, reflexão e possibilidade de apoio para novas produções, indicando uma apropriação e personalização do conhecimento;
- As professoras utilizam tipos de estratégias de aprendizagem variadas, na sua prática pedagógica que contemplam, tanto operações mais direcionadas, de cunho memorístico e reprodutivo, quanto àquelas que envolvem operações mais complexas, de cunho compreensivo e criativo e fazem isso de forma autônoma, ampliando a perspectiva

priorizada pelas ações formativas que participavam e considerando principalmente os seus alunos concretos.

Com isso, podemos concluir que a expressão da condição de sujeito das professoras constitui-se aspecto dos processos de subjetivação relacionados às ações formativas de que elas participam, e condizentes com as suas próprias opções pedagógicas na medida em que esses aspectos representam as formas como se posicionam diante de sua realidade profissional; Ainda, no processo de formação continuada, os professores envolvidos, tanto os que atuam como formadores desses momentos quanto os que estão como alunos, podem pensar e propor avanços, inovações, soluções e reflexões variadas, sem perder de vista a ação pedagógica, caso tenham consciência de que podem ser sujeitos de sua atuação.

A partir dessa concepção, entendemos que as ações formativas efetivas são aquelas que demandam o posicionamento do professor como sujeito de sua formação e de sua ação. Com isso, sugerimos uma proposta de formação baseada em princípios que contemplem o docente como profissional autônomo, crítico, criativo, atuante e comprometido com sua ação junto ao aluno. São princípios que podem orientar as ações formativas a planejar intencionalmente atividades e estratégias a partir de dimensões e concepções que compõem a realidade concreta do trabalho pedagógico do professor. Esses princípios relacionam-se, em sua dimensão ideológica, ao modo como estas propostas formativas são a eles apresentadas e como estão em curso. Muito ainda está para ser pensado e compreendido em relação aos processos de formação significativos para os professores.

Referências

ANDRADA, Luana Pimenta de. **O professor na psicologia histórico-cultural: da mediação à relação pedagógica**. 2006. 160 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Área de concentração de Aprendizagem e Trabalho Pedagógico, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

ARAÚJO, Catarina Pereira de. **O trabalho conjunto entre docentes: uma possibilidade de mudanças na prática pedagógica.** 2010. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Área de concentração de Aprendizagem e Trabalho Pedagógico, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, SP: v. 27, n. 72, p. 157-176, ago. 2007.

_____. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens.** 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigot-skiana.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

GALLERT, Adriana Ziemer. **A produção de sentidos subjetivos dos professores no enfrentamento das adversidades da docência.** 2010. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Área de concentração de Aprendizagem e Trabalho Pedagógico, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

GATTI, Bernardete A. Valorização da docência e avaliação do trabalho docente: o papel da avaliação participativa em um contexto institucional. In: _____. (Org.). **O trabalho docente: avaliação, valorização e controvérsias.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 153-176.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Epistemología Cualitativa y Subjetividad.** São Paulo: Educ, 1997.

_____. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: SIMÃO, Lívia Mathias; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina (Org.). **O outro no desenvolvimento huma-**

no: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

_____. (2002). **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. 1. reimpressão da 1. edição de 2003. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. 1. reimpressão da 1. edição de 2005. São Paulo: CENGAGE Learning, 2010.

_____. **Pesquisa qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. 2. reimpressão da 1. edição de 2005. São Paulo: Cengage Learning, 2011a.

_____. **El pensamiento de Vigotsky**: contradicciones, desdoblamiento y desarrollo. México: Trillas, 2011b.

_____. **O social na psicologia e a psicologia social**: a emergência do sujeito. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 1-15, mar. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Luciana da S.; MADEIRA COELHO, Cristina M. O sujeito da ação docente: tensão entre ações mobilizadoras e paralisadoras. In: CONGRESSO NORTENORDESTE DE PSICOLOGIA, 8., 2013, Ceará. **Anais...** Fortaleza, Ceará: Universidade Federal do Pará, 2013.

OLIVEIRA, Luciana da S. **O professor e sua formação**: aspectos constitutivos desse processo. 2014. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Área de concentração de Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília: 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, dez. 2005.

REIS JUNIOR, Osmar Domingos dos. **Subjetividade e formação docente**: os sentidos subjetivos que configuram o ver-se como professor. 2009. 129f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas: 2009.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 422-433, dez. 2010.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 2. ed. Campinas, SP: Átomo; Alínea, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TUNES, Elizabeth (Org.). **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: E-papers serviços editoriais, 2011.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico**. 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas: 1993.

_____. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

Recebido em: 30.07.2014

Aceito em: 11.10.2016

Onde está minha cidade? Um estudo sobre o ensino da Geografia no 3º e 4º anos, no município em Iranduba-AM

DANIELLE MARIAM ARAÚJO DOS SANTOS

Mestre em Ciências do Ambiente, professora Assistente da Universidade do Estado do Amazonas.

E-mail: danielle.uea@gmail.com, ddanimari2000@hotmail.com, dmsantos@uea.edu.br

RESUMO

O artigo apresenta uma pesquisa realizada no município de Iranduba, Estado do Amazonas, com professores e gestores de escolas de Ensino Fundamental, compreendendo como acontece o ensino de Geografia na perspectiva do estudo do lugar. Os objetivos foram analisar o processo de ensino e aprendizagem da Geografia no 3º e 4º ano do Ensino Fundamental, nas escolas municipais de Iranduba; identificar as práticas pedagógicas dos professores, nas aulas de Geografia em relação ao conteúdo específico sobre a cidade e o município, nos 3º e 4º anos de escolas Municipais de Iranduba; enumerar as dificuldades encontradas pelos professores em relação ao acesso ao conteúdo específico sobre a Geografia local; apresentar sugestões metodológicas e material de apoio às aulas de Geografia. Esta pesquisa tem caráter qualitativo, se constitui em uma pesquisa ação, teve como técnicas de pesquisa: pesquisa bibliográfica; pesquisa documental; aplicação de questionários, entrevistas e observação participante. Como principais resultados, verificou-se que os professores, na maioria das vezes não trabalham os conteúdos sobre o município em sua totalidade por não terem acesso a dados atualizados sobre o tema. A falta de acesso aos conteúdos específicos sobre Iranduba dificulta a compreensão do aluno em relação ao local em que vive, á sua cidade, ao seu lugar de vivencia. Portanto, é necessário que sejam elaborados livros didáticos adequados á realidade de cada município, de modo a fazer com que o aluno possa ler o mundo em que vive de modo pleno.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Estudo do Lugar. Interdisciplinaridade.

Where is my city? A study on the teaching of Geography to the 3rd and 4th years in the city of Iranduba- AM

ABSTRACT

The article presents a survey held in the city of Iranduba, state of Amazonas, with teachers and administrators of primary schools, about the teaching of Geography considering the perspective of place. The objectives were to analyze the processes of Geography teaching and learning in the 3rd and 4th grade of public elementary schools in Iranduba; to identify the Geography teachers' pedagogical practices specifically about the contents of city and municipality in the 3rd and 4th years city schools of Iranduba; to enumerate the difficulties faced by the teachers to access the specific contents about local geography and finally to provide methodological suggestions and support material to geography lessons. This is an action research with a qualitative approach whose research techniques are: bibliographical research; documental research; questionnaires and interviews applications, and participant observation. The main results showed that the teachers often do not teach the contents about the municipality as a whole because they have no access to updated data on the subject. The lack of access to specific contents on Iranduba hinders the students understanding about the place they live, their town, and their place of experiences. Therefore, it is necessary that textbooks are suitable to the reality of each municipality in order to guarantee every student's right to read the world he lives in fully.

Keywords: Geography teaching. Study of Place. Interdisciplinarity.

Introdução

Este artigo pretende apresentar os resultados da pesquisa desenvolvida no município de Iranduba e tem como objetivo geral, analisar o processo de ensino e aprendizagem da Geografia no 3º e 4º anos do Ensino Fundamental, nas escolas municipais de Iranduba, e como objetivos específicos, identificar as práticas pedagógicas dos professores, nas aulas de Geografia em relação ao conteúdo específico sobre a cidade e o município, nos 3º e 4º

anos de escolas Municipais de Iranduba e enumerar as dificuldades encontradas pelos professores em relação ao acesso ao conteúdo específico sobre a Geografia local.

O estudo foi desenvolvido em 03 escolas da Rede Municipal de Ensino de Iranduba, sendo uma na cidade e duas na zona rural, dentre elas, uma escola indígena. As turmas selecionadas são de 3º e 4º anos, séries em que os conteúdos específicos sobre o município devem ser trabalhados.

O ensino de Geografia nas séries iniciais leva o aluno a ler o mundo em todas as suas dimensões, pois é a partir deste nível de ensino que ele tem acesso à compreensão das categorias geográficas. Porém, este exercício de leitura do mundo não pode acontecer de maneira plena, sem que o aluno tenha acesso à informações específicas sobre seu município, sobre sua cidade. Em Iranduba, assim como na maioria dos municípios do Amazonas, os professores têm dificuldades de trabalhar os conteúdos de Geografia contextualizados por falta de material didático e livros que abordem a Geografia local.

A Educação Nacional tem como uma de suas finalidades básicas, o preparo para o exercício da cidadania, e para ser cidadão é necessário conhecer e exercer de modo pleno seus direitos e deveres civis, políticos e sociais.

Na escola o aluno é preparado para ser um cidadão, mas como defende Lesann (2011, p. 23): “Uma escola que objetiva preparar o cidadão do século XXI precisa abandonar a perspectiva da transmissão de conteúdos das disciplinas escolares para focalizar-se na formação de um aluno autônomo, ciente e atuante no mundo em que vive”. Neste sentido, o estudo da cidade é a base da formação da cidadania na criança, através do conhecimento do seu espaço de vivência, a criança pode conhecer seu papel social e ler o mundo ao seu redor.

Entender a estrutura administrativa, o relevo, a localização das comunidades, o clima, os processos de ocupação do solo e o

uso dos recursos naturais, dentre outros conteúdos, para o aluno é compreender seu mundo, aquilo que ele vivencia no cotidiano, e no caso de Iranduba, que como cita Sousa (2013, p. 70) “[...] Sua população de 40.781 habitantes, conforme o censo do IBGE (2010), o coloca como o quarto maior dentro da RMM.”, e tem grande importância na economia do Estado, importância esta que nem sempre os alunos compreendem, pois estes conteúdos são abordados de forma generalizada, na maioria das vezes, apenas trabalhados oralmente a partir dos saberes do próprio professor.

Estudar sobre o município se configura, na realidade de Iranduba e da grande maioria dos municípios do Amazonas, um grande desafio, pois não há livros específicos para esta série. A cidade, em todas as suas dimensões, é a “casa” do aluno. Shaffer (1999, p. 112) questiona

Porque estudar Geografia? O estudo da cidade está atrelado à posição do professor em relação à sua disciplina, o que inclui seus compromissos frente ao trabalho. Ao assumir a regência de uma classe, e para dar conta daquela pergunta, acredita-se que, no mínimo o professor possuía domínio da área de estudos que lhe permitirá transitar pelos conteúdos sobre a cidade, presentes em diversas publicações, trabalhando-os a partir de objetivos anteriormente definidos.

Compreende-se o papel importante do professor na orientação do trabalho em sala, nas diversas fontes que ele precisa utilizar no ensino da Geografia abordando a cidade em suas diferentes dimensões. Esta pesquisa então é importante para que se possa entender como os professores ministram as aulas da disciplina, as dificuldades que enfrentam, e se há uma atuação da equipe pedagógica da SEMED para minimizar estas dificuldades.

O estudo tem sido relevante porque contribui para a compreensão da realidade comum a vários outros municípios do Estado, e a partir dos resultados encontrados, orientar políticas educacionais específicas para preencher esta lacuna na formação dos alunos.

A falta de disponibilidade de acesso à internet e de tempo para o levantamento de dados sobre a cidade, também são elementos que interferem na contextualização dos conteúdos de Geografia desenvolvidos nas aulas dos 3º e 4º anos, fato que acontece principalmente na zona rural. Sobre isto, Straforini (2008, p. 81) coloca que “A Geografia a ser estudada não deve ser aquela enumerativa, descritiva, enciclopédica. Ela deve trabalhar com a realidade do aluno”.

Compreender esta realidade é de fundamental importância para se ter um retrato do ensino da Geografia no 3º e 4º anos no interior do Amazonas, desvelando os problemas pedagógicos, a falta de conteúdo e as necessidades de produzir material didático atualizado e adequado á estes alunos.

A pesquisa se releva ainda mais necessária sendo uma pesquisa-ação, pois a partir da identificação da realidade do ensino da disciplina nas séries iniciais e das dificuldades enfrentadas pelos professores, será realizada a sistematização dos dados coletados e posteriormente, a divulgação para os professores. Isto poderá mudar a realidade do município no que se refere ao ensino da Geografia local, e melhorar a qualidade da leitura de mundo dos alunos.

O estudo tem como método de procedimento, a pesquisa ação. Sobre este tipo de pesquisa, Thiollent (2011, p. 22) afirma: “Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados”. A Análise qualitativa tem como base a metodologia e conteúdos trabalhados pelos professores de 3º e 4º anos de escolas municipais, em relação ao ensino sobre a cidade e o município, além das dificuldades encontradas em relação aos dados específicos e Iranduba.

Delimitou-se uma escola da zona urbana e duas escolas da zona rural, sendo uma escola indígena. Como técnicas de pesquisa foram realizadas: a pesquisa bibliográfica sobre ensino de Geogra-

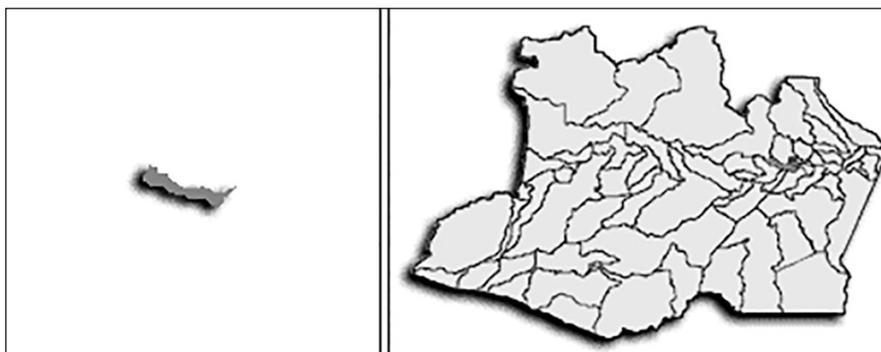
fia, em livros, teses, dissertações e textos disponíveis na internet; a pesquisa documental, que como informa Thiollent (2011) a pesquisa documental também é uma importante técnica para a pesquisa ação, que neste caso, será realizada em cadernos de planos dos professores, planos de aula, planos bimestrais e de curso, anotações da equipe pedagógica da escola e da SEMED.

Além disto, foram aplicados questionários com perguntas fechadas e entrevistas aos professores, gestores e pedagogos da equipe da SEMED de Iranduba e das escolas. Sobre esta técnica, Thiollent (2011, p. 73) defende que para a pesquisa-ação, uma forma eficiente de coleta de dados é “[...] a entrevista individual aplicada de modo aprofundado [...]”.

Campo da Pesquisa: o Município de Iranduba

O município de Iranduba, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (2014), é um município brasileiro do Estado do Amazonas (Figura 01) que tem sua população estimada em quarenta e cinco mil e duzentos e cinquenta habitantes (45.250), o que o coloca como o décimo primeiro (11º) município mais populoso do estado. Está situado à margem esquerda do Rio Solimões, na confluência deste com o Rio Negro, a sul da capital do Amazonas, Manaus, da qual dista 22 quilômetros. A partir de 2007, em divisão territorial, o Município foi constituído de cinco distritos: Ariaú, Cacau Pirêra, Lago Limão e Paricatuba.

FIGURA 1 – Imagem da localização de Iranduba no Estado do Amazonas



Fonte: Portal do Município de Iranduba.

A construção da Ponte sobre o Rio Negro alavancou o crescimento do município, que a cada dia recebe novos moradores e principalmente, novos empreendimentos residenciais e comerciais.

Conforme informações da Secretaria Municipal de Educação, o município possui 69 escolas municipais e 01 privada, e ainda, 01 uma escola conveniada onde funciona o SESI. No total, são 57 Escolas rurais e 11 escolas urbanas. Em relação ao quantitativo de alunos, são 9.712. São ainda escolas multisseriadas 27. Em relação ao “Programa Escola da Terra”, 40 participam ativamente. São 37 pedagogos que atuam na rede, com 587 professores, sendo aproximadamente 500 graduados, 322 pós graduados, 3 mestres, e os demais concluindo a graduação.

Dentre os dados específicos da pesquisa, envolvem alunos de 3º ano, 1292 de 23 escolas e alunos de 4º ano 1128 de 23 escolas.

Escolas Pesquisadas

Para esta pesquisa foram selecionadas três (3) Escolas Municipais sendo uma no Bairro Cidade Nova, outra no distrito de Cacau Pirêra e uma escola indígena no Furo do Ariaú. A pesquisa realizou-se pelo período da manhã, horário em que funciona o Ensino Fun-

damental. Participaram desta pesquisa quatorze (14) professores, alocados em três diferentes Escolas Municipais do Município de Iranduba que lecionam nas turmas de 3º e 4º anos do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que apesar de a pesquisa ser realizada em Iranduba, a maior parte dos professores mora em Manaus e alguns em Manacapuru, estes prestaram concurso para Iranduba, então diariamente se locomovem para este Município.

A primeira escola visitada, chamada aqui de Escola A, está localizada na Estrada Manoel Urbano, S/N, Distrito de Cacau Pereira, e que possui quatro (4) turmas de 3º ano e quatro (4) de 4º ano que funcionam no turno matutino.

De acordo com a gestora, a escola era um Centro Social – Clube de Mães, construída pela Comunidade e reformado pela Prefeitura para ser usada como escola em 1996. Dos treze (13) professores da escola, seis (6) são de Manaus e estes possuem cadeira dobrada, atuando nos turnos matutino e vespertino, já os outros professores são moradores do próprio município. A escola possui diversos recursos que são usados nas aulas, além das aulas de Geografia: duas (2) telas de projeção, um (1) data show, duas (2) TVs, quatro (4) DVDs, quatro (4) microsistem, mapas, jogos, globos terrestres.

A segunda escola visitada, chamada aqui de escola B, está localizada no bairro Cidade Nova. Possui no segundo ciclo, três (3) turmas de 3º ano e duas (2) de 4º ano que também funcionam no turno matutino. A escola atende 905 alunos e atua nos três turnos, sendo no turno matutino o Ensino Fundamental I, no vespertino, Ensino Fundamental II e no turno noturno Educação de Jovens e Adultos de 1º e 2º segmento, correspondendo às séries de 1º ao 9º anos.

A professora de apoio informa que o planejamento é realizado quinzenalmente de acordo com a programação da escola e a disciplina de Geografia é ministrada uma vez por semana, sendo uma hora de aula como se verificou no horário da turma de 3º ano. Nos dias de planejamento, as aulas são suspensas e a professora de apoio acompanha o planejamento dos professores.

Na escola verificou-se a disponibilidade de diversos recursos didáticos como mapas do Brasil, globos, jogos pedagógicos que podem ser usados nas aulas de Geografia, mas que de acordo com a professora de apoio, nem sempre são usados, pois os professores utilizam atividades no livro didático ou ainda, em trabalhos em grupos.

A terceira escola visitada, chamada aqui de escola C, é uma escola indígena (figura 02), localizada na Rodovia Manoel Urbano, Vila do Ariaú, Km 37, Comunidade Sahu Apé, trata-se de uma escola da etnia Sateré Mawé. Esta comunidade conta com quinze (15) famílias, num total de 56 (cinquenta e seis) pessoas.

A escola possui um pedagogo indígena, que também é o responsável pela escola, além de duas professoras, a professora indígena que atua na transmissão da língua e da cultura Sateré Mawé e é da própria comunidade e outra professora “branca” que atua com os conteúdos do currículo básico do Ensino Fundamental. Todos planejam as atividades uma vez por semana, buscando enfatizar os conteúdos voltados para a realidade do aluno, e contextualizando as aulas com o ambiente onde vivem, seus problemas sociais e as questões específicas da vida indígena.

FIGURA 2 – Foto da Escola C (Santos, 2015).



Nesta escola, a sala é multisseriada (Educação Infantil ao 5º ano) e funciona somente no turno matutino, porém nos dias chuvosos não há aula, pois na escola não há paredes, e se a chuva for muito forte, molha os alunos e o material didático. A tarde, também em uma sala multisseriada, funciona as aulas de 6º ao 9º anos. Como informa o pedagogo da escola, a educação dos alunos não está restrita ao espaço da escola, ocorre em todas as situações do cotidiano, como quando conversam na hora do café, na hora de fazer artesanato, e mais intensamente, no uso constante da língua Sateré Mawé.

O espaço da comunidade é também bastante explorado nas aulas, principalmente de Geografia e Ciências, quando os alunos visitam as trilhas ao redor da escola, o rio que está localizado a poucos metros, as áreas verdes da comunidade e o campo atrás das moradias.

Resultados

A leitura do mundo precede a alfabetização formal dos alunos. Estes aprendem a ler o mundo muito antes de ler as palavras. Então, como ler o mundo sem a referência da cidade em que vivem? Como os alunos podem contextualizar os conhecimentos da escola, sem que possam conhecer a própria cidade?

Nos 3º e 4º anos do Ensino Fundamental, as crianças deveriam ter acesso aos saberes específicos da cidade, do entorno, conhecer os bairros e as comunidades que formam seu município, ter aulas sobre relevo, clima, vegetação, hidrografia, população, atividades econômicas entre outros conteúdos sobre o lugar em que vivem, e a partir dele, poder ampliar seu conhecimento para outras dimensões.

Como informa as Diretrizes Curriculares Nacionais, Brasil (2013, p.132), em seu Artigo 9º, sobre o Currículo para o Ensino Fundamental

O currículo do Ensino Fundamental é entendido, nesta Resolução, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes.

Percebe-se a preocupação na contextualização dos saberes, pois são através dos conhecimentos adquiridos, que os alunos podem compreender como a sociedade em que vivem evoluiu, como construiu seus conhecimentos e desta forma, estabelecer relações com outras pessoas e com o ambiente, de modo mais articulado e harmônico.

Os conteúdos de Geografia específicos para o 3º e 4º anos são voltados para a compreensão da rua, do bairro, da cidade e do município, e o professor precisa abordar estes temas, usando como base o próprio lugar em que o aluno mora. Sobre isso, Filizola (2010, p. 37) enfatiza que: “É interessante observar que, ao proporcionarmos situações para que os alunos pensem o espaço, estão sendo trabalhadas as condições para ensiná-los a aprender”.

É preciso quebrar os paradigmas das aulas teóricas, baseadas somente nos conteúdos do livro didático, ou, diante da complexidade deste, somente nos trabalhos para casa. O livro didático é de extrema importância, mas precisa ser visto como apoio ao ensino e não somente como única fonte de conhecimentos. De acordo com Lessan (2011, p. 148)

O livro didático tem valor inestimável, sobretudo quando constitui a única principal fonte de informação e de documento disponível. Uma das riquezas da Geografia vem das representações de lugares que a criança nem imagina existirem, abrindo assim seus horizontes perceptivos e cognitivos. O livro didático trás uma grande quantidade de conceitos, informações, fotografias, gráficos, assim como oferece sugestões de atividades, o que facilita muito o trabalho do professor, porém, não o substitui. O li-

vro por mais adequado ao momento e ao tipo de aluno, nunca supre todas as necessidades de uma turma.

Esta visão da Geografia como parte da vida dos alunos nem sempre é construída nas aulas, não por falta de vontade dos professores, mas por falta de acesso aos dados locais da cidade e do município onde atuam, onde a criança mora, já que os livros didáticos a disciplina, na maioria das vezes editados em São Paulo, trazem apenas informações gerais sobre os temas. Esta é uma realidade comum nos municípios amazonenses.

Entender o seu lugar, a formação da paisagem que o aluno olha todos os dias, faz parte da construção de sua própria história, ele se reconhece neste espaço, as experiências que viveu nas ruas, nos bairros, as compras que fez no comércio local, a alegria de tomar banho nos igarapés, os caminhos que percorre para a casa dos amigos e familiares e etc.

O aluno faz parte da construção histórica de sua cidade, do lugar em que mora, por isso, Callai (2012, p. 72) coloca:

Compreender o espaço em que vive permite ao sujeito conhecer a sua história e as coisas que ali acontecem. Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, é repleto de história e om as pessoas historicamente situadas em um tempo e em um espaço, que pode ser o recorte de um espaço maior, mas por hipótese alguma é isolado, independente.

A Geografia é o cotidiano dos alunos, o clima do município se efetiva na chuva onde as crianças brincam, ou no sol que ajuda no crescimento da mandioca que seus pais plantam. A população, não é um dado estatístico somente, é a família do aluno, são os professores, seus amigos, as pessoas da igreja.

De acordo com a proposta curricular de 1º ao 5º ano, em construção no município, os conteúdos de Geografia para 3º devem levar o aluno a se reconhecer como um ser atuante na sociedade.

Em relação á proposta curricular em construção, percebeu-se a preocupação em desenvolver nos alunos o conhecimento contex-

tualizado, que faça com que estes possam realmente conhecer o município e atuar sobre as questões que envolvem a coletividade.

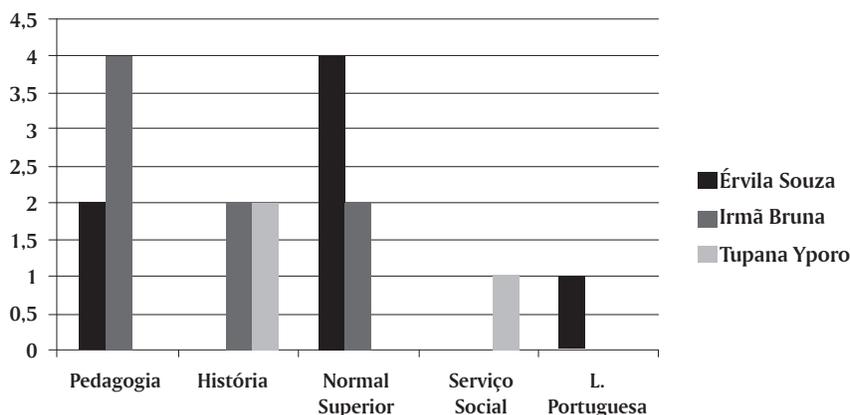
Destaca-se a questão ambiental tratada na proposta curricular, que deve ser tratada de modo interdisciplinar e crítico, levando os alunos a compreender seu mundo e sua realidade, a partir do olhar sobre a cidade em que moram.

Não existe um livro didático específico para estas séries a serem trabalhados diretamente com os alunos. Existe um livro publicado pelo município com dados gerais em que os professores acessam parte dos conteúdos apresentados na proposta curricular.

O Ensino de Geografia em Iranduba

Quem são os professores que atuam em Iranduba? Nas três escolas pesquisadas, foi aplicado um questionário composto por vinte (21) perguntas, com o objetivo de conhecer a formação dos professores, as práticas pedagógicas, identificando os procedimentos, recursos didáticos que estes utilizam na sala de aula e as dificuldades que enfrentam. Foram entrevistados 17 professores que atuam com 3^o e 4^o anos nas escolas citadas.

Gráfico 1 – Formação Acadêmica



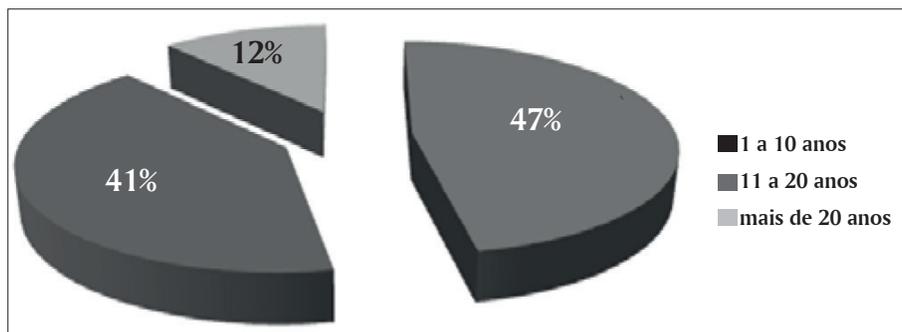
Fonte: Santos, 2015.

De acordo com os dados coletados (Gráfico 1), todos os professores entrevistados possuem nível superior sendo que 12 destes possuem o curso de Pedagogia ou Normal Superior, atendendo o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quanto à exigência mínima de graduação dos profissionais que devem atuar nos anos iniciais. Conforme a LDBN n. 9. 394/96 (Art. 62, 1996):

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Os profissionais estão habilitados para atuarem com as séries iniciais do Ensino Fundamental, todos os professores entrevistados estão aptos para exercerem o magistério, conforme a LDBN. Outra informação relevante, diz respeito ao tempo de atuação no magistério:

Gráfico 2 – Tempo de atuação no magistério



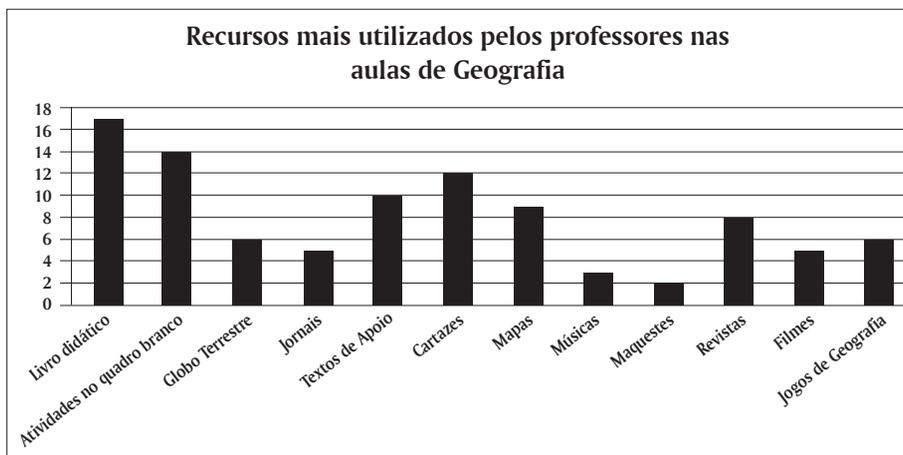
Fonte: Santos, 2015.

Verificou-se que a maior parte dos professores tem acima de 10 anos de magistério (Gráfico 2), portanto, demonstra que o quadro tem bastante experiência na atuação em sala de aula.

Ao tratar do trabalho pedagógico nas entrevistas, os professores citaram como dificuldades, a falta de informação específica sobre o município e a falta de material didático que possam fazer pesquisa para elaborar as aulas de Geografia.

Foi perguntado aos professores, que recursos utilizavam em suas aulas de Geografia, e todos citaram que na única aula semanal, a maioria das vezes o que utilizam é o livro didático, os outros recursos citados foram:

Gráfico 3 – Recursos utilizados nas aulas de Geografia



Fonte: Santos, 2015.

Dos entrevistados, todos informaram usar o livro didático como principal recurso nas aulas de Geografia (Graf. 3), sendo, porém, a maioria das vezes, usado de modo apenas a explorar as imagens, pois no 3º ano, parte dos alunos ainda não está completamente alfabetizada.

De acordo com a fala dos professores, nem sempre é possível trabalhar todos os conteúdos de Geografia de modo contextualizado, pois não há dados específicos.

No quarto ano, os textos do livro são adaptados em atividades no quadro, e são usados outros recursos disponíveis na escola,

como jornais, globos e filmes. Além disto, professores relataram já ter realizado atividades com maquetes e jogos de Geografia comprados com recursos da escola, como quebra-cabeça de mapas entre outros.

Foi perguntado aos professores se participam de cursos de aperfeiçoamento e formação continuada, todos informaram que a Secretaria promove anualmente, oportunidades de cursos, voltados principalmente para letramento e alfabetização, e também todos informaram que gostariam de participar de atividades de formação em outras disciplinas.

Para Libâneo (2013, p. 187):

A formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais.

Não foram citados cursos na área de Geografia, um dos conteúdos que mais os professores citaram que tiveram dificuldade de abordar, foi a cartografia, mesmo sendo trabalhado apenas as noções básicas. Citaram ainda que gostaria de compreender melhor a contextualização dos conteúdos de Geografia a partir da realidade do município. Sobre isto, Imbernón afirma (2011, p. 72)

A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de

adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social.

O conhecimento sobre a cidade, sobre as características físicas, sociais, econômicas, culturais do município, é a base da construção da cidadania, e precisa ser trabalhada de modo interdisciplinar. Sobre isso, como informa Selbach (2010, p. 125)

Trabalhar a Geografia como uma ferramenta interdisciplinar não implica que o professor tenha que conhecer elementos e fenômenos de todas as disciplinas que o aluno está estudando, mas saiba se insinuar como proponente de desafios, levando os alunos a essas ligações.

Muitas são as formas de trabalhar a Geografia, e como verificou-se nas entrevistas, somente seis dos professores entrevistados informaram já ter realizado atividades que envolvessem o bairro e o município, e um dos professores relatou que realizou o mapeamento do bairro, contou detalhes de como desenvolveu essa atividade, e como ele gostou de trabalhar com os alunos que foram os sujeitos principais neste processo, porque foram eles, os alunos, que falaram os nomes das ruas e os pontos a serem considerados como de referência para facilitar a leitura deste mapeamento.

Quando questionados sobre como acessam os dados sobre o município, 86% citou que possuíam um acervo particular formado de dados da Internet, e os outros 14% buscam em livros na própria escola. Os acervos particulares informados pelos professores, dizem respeito a fotos, textos ou livros que os professores adquiriram ao longo do tempo, já os livros citados envolvem os próprios livros didáticos, aqueles que não são especificamente os adotados para a turma, e o livro sobre o município distribuído pela SEMED, sendo um exemplar por escola. As pesquisas na internet envolvem fotos, mapas e alguns textos específicos quando que professores de 4º ano citaram, como a economia local entre outros.

Para Castellar e Vilhena (2010, p. 123) “[...]ensinar e estudar Geografia tendo a cidade como ponto de partida facilita e socializa o processo de aprendizagem, porque os alunos articulam os conceitos científicos em redes de significados que não lhe são estranhos.”.

Como informaram os professores, o manuseio de mapas do município é muito raro, e estas atividades são muito importantes, pois levariam os alunos compreendam as relações entre espaço e fenômenos naturais e sociais. Outros recursos além dos mapas podem ser usados em sala de aula, como a maquete o o globo.

Uma professora propôs um trabalho de campo com os alunos, porém não conseguiu um transporte adequado para levá-los, mas que pretende fazer uma visita aos principais locais da cidade com os alunos.

Algumas experiências podem ser citadas, como o que um dos professores da Escola Érvila Sousa de Assis realizou na aula de Geografia, em trabalhos expostos na sala, onde os cartazes mostravam desenhos de alunos com meios de transporte e tipos de moradias. Curioso foi saber como a aula aconteceu, o professor falou: “Chamei minha mãe para contar a história do começo do bairro para eles, ela sempre me ajuda quando preciso de alguma informação antiga, ou de fotos, então depois que ela contou a história pedi que eles fizessem os cartazes e que escrevessem um texto conforme eles aprenderam”.

A professora dos conteúdos regulares da Escola Municipal Tupanã Yporo está á pouco tempo na escola, mas diz gostar muito do trabalho, e utiliza todo o ambiente da aldeia para ministrar suas aulas, quando fala dos rios, da floresta, do clima, da vegetação entre outros.

As principais práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores para o ensino de Geografia são:

Aula expositiva, onde os professores apresentam os conteúdos dos livros didáticos, e explicam aos alunos. Observou-se que os conteúdos dos livros não são contextualizados, e quando o professor precisa apresentar

alguma informação específica sobre Iranduba, esta é fruto de pesquisas feitas pelo próprio professor.

Atividades em grupos, como confecção de cartazes ou maquetes, onde os alunos são orientados sobre um determinado tema. Exemplo sobre os meios de transporte, onde uma professora levou diversas imagens, e os alunos selecionaram aquelas que são relacionadas aos meios de transportes mais vistos no município.

Pesquisas dirigidas como foram verificadas no caso de alunos de 4º ano. O professor levou livros e jornais que traziam notícias sobre Iranduba, e pediu que os alunos pesquisassem sobre os processos de ocupação da estrada, na área próxima a ponte.

Essas formas de ensinar dos professores representam o cotidiano do ensino de Geografia para as crianças, tendo sido verificado que nem sempre os professores conseguem contextualizar os conteúdos, por não terem acesso a informações sobre a cidade para preparar suas aulas.

Quanto às principais dificuldades, verificou-se:

Há pouca informação disponível para que os professores acessem, na preparação de suas aulas, isso envolve dados e imagens sobre o município, o que dificulta a elaboração de aulas contextualizadas.

Não há formação continuada na área de Geografia para os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, já que a grande maioria é formada em Pedagogia ou Curso Normal Superior, e nem todos tiveram acesso aos conhecimentos específicos desta área do conhecimento.

A supervalorização das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, tendo em vista que muitos dos alunos, conforme citaram os professores, mesmo estando no 3º e 4º anos, ainda não são plenamente alfabetizados.

A falta de materiais didáticos como livros, mapas, cartas ou plantas sobre o município, e de materiais pedagógicos como jogos

ou maquetes, que pudessem ser usados especificamente para o ensino sobre Iranduba.

Os gestores entrevistados mostraram a preocupação em relação à lacuna percebida no estudo do Lugar, da falta de informações sobre a Geografia do lugar. O livro distribuído pela prefeitura auxilia os professores no planejamento das aulas, porém, nem sempre consegue atender às necessidades destes.

Na opinião dos gestores, é muito importante que os alunos possam conhecer sobre a história e a Geografia do município em que vivem, entender as relações sociais e econômicas da cidade, compreender como os processos de ocupação interferem no uso dos recursos naturais.

O pedagogo da escola C reconheceu como a construção da Ponte sobre o Rio Negro, acelerou a destruição de florestas secundárias que existiam nas áreas próximas da estrada. Muitas invasões surgiram, pequenos igarapés e muitas árvores foram destruídos para a construção de casas, de estradas, e nem sempre os alunos discutem estas questões. Na comunidade, isto tem interferido no período de cheia e vazante do rio Ariaú que banha a aldeia, e cada vez mais, os moradores percebem a falta do peixe, a poluição das águas e o aumento de doenças causadas pelos insetos.

O Pedagogo enfatizou que estas mudanças, precisam ser compreendidas pelos alunos, pois eles são os moradores do município, são os que sofrem as consequências, e nem sempre, entendem o motivo destas mudanças em seu ambiente. Nesta perspectiva, a Geografia é uma disciplina muito importante na compreensão de todo este contexto social, ambiental e econômico.

O Assessor Pedagógico da SEMED informou que há um livro onde os professores pesquisam a informação sobre o município, e que foi enviado pelo menos um exemplar para cada escola. Este livro serve de base para a elaboração das aulas nas diversas séries, não sendo voltado para uma série específica.

A SEMED busca realizar cursos de formação continuada, porém, com mais frequência para o trabalho com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Conclusão

No 3º e 4º anos, conforme Lessan (2011) o aluno precisa dominar algumas habilidades em relação ao conceito de espaço: entender a distribuição espacial dos principais elementos do espaço iniciando pela escola, rua da escola e posteriormente, bairro e município, e ainda, nas duas séries, entender a distribuição das funções dos principais elementos deste espaço, ou seja, partir do espaço em que ela vive, do seu mundo.

Para Callai (2014, p. 20):

Aprender a ler, aprendendo a ler o mundo da vida, e usando para tanto as possibilidades metodológicas da Geografia, é pretender que nesse movimento se consiga construir uma metodologia para estudar esse componente curricular, e também que o aluno consiga usar esse aprendizado metodológico para estudar, além do seu espaço vivido – o lugar em que está – outros lugares, que podem ser distantes de sua vida diária, mas que estão interferindo na dinâmica geral das sociedades e, ao mesmo tempo, na sua vida ou de seu grupo em particular.

Enfim, a Geografia, nos anos iniciais da escolarização, pode, e muito, contribuir com o aprendizado da alfabetização, uma vez que encaminha para aprender a ler o mundo.

A leitura do mundo se constrói então, a partir da vivência dos saberes formais da Geografia, que na sala de aula, são trabalhados pelos professores. A leitura do mundo dá significado ao que o aluno lê nos livros, pois é nele que, afinal, sua vida se passa.

No Município de Iranduba, apesar de formação adequada e experiência no magistério, os professores não conseguem traba-

lhar os conteúdos de Geografia sobre a cidade, de maneira plena, por falta de materiais didáticos e pedagógicos específicos sobre a Geografia local, e contextualizados para a realidade amazônica.

Estão disponíveis somente recursos didáticos como globos, mapas do Brasil e da Região Norte, livro com dados da cidade, mas nem sempre são usados nas aulas por falta de estímulo ao trabalho com uma metodologia diferenciada e que leve o aluno a pensar o mundo em que vive. Há esforços pontuais tanto da SEMED quanto de pedagogos e professores na realização de um trabalho voltado para o ensino dinâmico da Geografia no 3º e 4º anos do Ensino Fundamental.

A compreensão da cidade, para a criança, é o início da formação dela como ser atuante na sociedade em que nasceu, entender os problemas sociais, ambientais, econômicos, bem como a forma em que o espaço da cidade é organizado, leva os alunos a compreender seu próprio mundo, fazer uma leitura do lugar em que mora.

Compreende-se que é na ação que o aluno constrói o significado para o que é aprendido em sala, quando ele atua sobre a realidade em que vive, que se percebe como parte integrante do espaço.

Em Iranduba, ainda há um longo caminho a ser percorrido por professores, alunos e pedagogos, para que se alcance um ensino pleno e significativo da Geografia local, base para a construção da cidadania.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, Geografia/Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALLAI, Helena Copetti (Org.) **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003.

_____. **APRENDENDO A LER O MUNDO: A GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>. Acesso em 20 abril 14.

_____. **ENSINO DE GEOGRAFIA: Práticas e textualizações no cotidiano**. 10. ed. Porto Alegre: Mediações, 2012.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

FILIZOLA, Roberto. **Didática da Geografia: proposições metodológicas**. Curitiba: Base Editoria, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LESANN, Janine. **Geografia no Ensino Fundamental I**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

SANTOS, Danielle Mariam Araujo. **O ensino de Geografia em Manacapuru**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Federal do Amazonas, Manacapuru, 2004.

SHAFFER, Neiva Otero. A cidade nas aulas de Geografia. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Ed. UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 1999.

SOUSA, Isaque dos Santos. **A ponte Rio Negro e a Região Metropolitana de Manaus: adequações no espaço urbano-regional à reprodução do capital**, 2013. 250 p. Tese (Doutorado em Ciências)

– Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, da Universidade de São Paulo, 2013.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

Recebido em: 12.11.2015

Aceito em: 25.04.2016

Processos pedagógicos em uma escola de Ensino Médio Integrado à educação profissional: concepções e mediações

ANA MARIA PASINATO SANDI

Mestre em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina – Joaçaba – SC. Supervisora Pedagógica do Instituto Federal Catarinense – Campus Concórdia, SC. E-mail: anamaria.sandi@ifc-concordia.edu.br

LUCIANE BASEGGIO VENDRUSCOLO

Mestre em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina – Joaçaba – SC. Técnica em Educação do Instituto Federal Catarinense – Campus Concórdia, SC. Concórdia –SC. E-mail: Luciane.baseggio@ifc-concordia.edu.br

MARIA TERESA CERON TREVISOL

Docente da Graduação e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) – Mestrado da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Joaçaba – SC. E-mail: mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br

RESUMO

Nesse artigo analisa-se a concepção de professores e de alunos sobre a dinâmica dos processos pedagógicos desenvolvidos no segundo ano do Curso Técnico em Agropecuária, Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal Catarinense – Campus Concórdia e a importância das relações interpessoais nesses processos. A base empírica desse texto foi constituída por dados de uma pesquisa quanti-qualitativa de abordagem descritiva realizada no decorrer do Curso de Mestrado em Educação. A amostra foi composta por oito professores e noventa e quatro alunos. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário, envolvendo todos os alunos e de entrevista com os professores e 5% dos alunos. A partir das respostas dos professores e dos alunos foi possível identificar que a falta de reuniões e estudos envolvendo gestores, equipe de assessoria pedagógica, professores e alunos para avaliação, reflexão e reconstrução conjunta, entre outras ações promotoras de socialização e interação entre os sujeitos, com vistas à qualidade dos processos educativos, representou uma das principais lacunas que impedem o desenvolvimento de ações mais significativas, cooperativas e integradoras no que se refere aos processos pedagógicos desenvolvidos na instituição. Outro aspecto relevante diz respeito às relações interpessoais que, embora compreendidas pelos sujeitos da pesquisa como um fator determinante para a aprendizagem, um expressivo número de alunos revelou insatisfação com as relações que vêm ocorrendo em sala de aula, indicando a necessidade de que as práticas pedagógicas tenham articulação entre o cognitivo e o afetivo. **Palavras-chave:** Ensino Médio. Ensino. Aprendizagem. Relações interpessoais.

Pedagogical processes in a professional high school: conceptions and mediations

ABSTRACT

This article analyzes teachers and students' conceptions about the pedagogical processes dynamics developed in the second year of the Agriculture's technical course, integrated to High school at the Catarinense Federal Institute of Education, Concordia campus, and the relevance of interpersonal relationships to these processes. The empirical basis of this paper consists on the data from a quantitative and qualitative research with a descriptive approach held during the Master of Education course. The sample was composed by eight teachers and ninety-four students. The data was collected through a questionnaire application that involved all the students and through interview conduction with teachers and 5% of the students. From the teachers and the students' answers it was possible to identify that the lack of meetings and studies involving the managers, the pedagogical support staff, the teachers and the students for evaluation, reflection and joint reconstruction, among other actions to promote socialization and interaction among the subjects aiming at the quality of the educational processes are the main obstacles to the development of more significant cooperative and inclusive actions in the pedagogical processes developed in the institution. Another important aspect is related to the interpersonal relationships which, although is understood by the research participants as a key factor for learning, was highlighted by a significant number of students as not satisfactory in the classroom, indicating that it is necessary that the pedagogical practices are articulated to cognitive and affective aspects.

Keywords: High school. Education. Learning. Interpersonal relationships.

Introdução

O avanço tecnológico e o crescente e constante processo de transformação que a humanidade vive remetem-nos, na grande maioria das vezes, a pensar no desenvolvimento econômico, tecnológico, científico e intelectual, em detrimento do desenvolvimento

humano. Nesse sentido, torna-se comum pensar o trabalho pedagógico das escolas como um processo que proporciona aos alunos, especialmente do ensino médio integrado à educação profissional, condições para que se integrem aos aspectos da contemporaneidade, como o mercado de trabalho, deixando, assim, de dar ênfase ao desenvolvimento humano, à solidariedade e à afetividade. Pensar no desenvolvimento humano, contudo, é pensar em transformação, tanto do indivíduo quanto da sociedade e das estruturas que a compõem. A escola, nesse aspecto, precisa desenvolver ações capazes de contribuir com a formação do ser humano, considerando que esse ser, assim como aprende, também pode ensinar. O ser humano diferencia-se das demais espécies pela sua capacidade de pensar, criar, refletir, ou seja, realizar seus atos com consciência e pela sua contínua necessidade de evolução nas diferentes áreas de desenvolvimento, tanto no campo pessoal quanto no profissional. Nas palavras de Freire (2005, p. 102): “nunca será demasiado falar acerca dos homens como os únicos seres, entre os ‘inconclusos’, capazes de ter, não apenas sua própria atividade, mas a si mesmos, como objeto de sua consciência, o que os distingue do animal, incapaz de separar-se de sua atividade”. Vale frisar que o aprender e o ensinar são próprios do ser humano. De acordo com os estudos históricos, o homem foi se desenvolvendo por meio de contínuas e recíprocas trocas com o ambiente e, nessas trocas, “o desenvolvimento humano é estimulado ou inibido pelo grau de interação com as pessoas, que ocupam uma variedade de papéis, e pela participação e engajamento em diferentes ambientes” (DESSEN; COSTA JÚNIOR, 2005, p. 73). O ser humano vive em sociedade e é nesse ambiente que encontra as condições de desenvolvimento. O contexto social, portanto, faz parte do desenvolvimento humano e determina suas características como espécie.

É possível constatar, de modo geral, que, por meio dos veículos de comunicação, bem como das indústrias, das empresas, é passada uma visão de que o desenvolvimento científico e o tecnoló-

gico, de certa forma, proporcionam benefícios a todas as pessoas. Todavia, se analisarmos alguns índices de desenvolvimento, especialmente do Brasil, evidenciamos que grande parte da população não tem recebido proveitos dos avanços da ciência e da tecnologia, ao contrário, muitos vêm sofrendo sérias consequências desse processo excludente de desenvolvimento que, cada vez mais, pauta-se na lógica do mercado, tendo como base a lucratividade.

Nessa perspectiva, Pimenta (2009a, p. 37), explica:

A educação é um fenômeno complexo, porque histórico. Ou seja, é produto do trabalho de seres humanos e, como tal, responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhes colocam. A educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. Enquanto prática histórica tem o desafio de responder às demandas que os contextos lhe colocam. Quais seriam esses desafios? Pelo menos dois: a) sociedade da informação e sociedade do conhecimento; b) sociedade do não emprego e das novas configurações do trabalho.

As consequências desse processo de desenvolvimento atingem as mais diversas áreas da sociedade atual, entre elas, a educação que, em alguma medida, encontra-se inseparável da ciência e da tecnologia. Percebo que esse descompasso entre ciência, tecnologia e educação vem limitando o sentido da educação, tornando-se uma das causas da chamada crise desta na contemporaneidade.

A rapidez e a amplitude com que as transformações da contemporaneidade vêm ocorrendo têm fomentado o debate sobre o fazer pedagógico das instituições de modo geral e, de modo especial, nas instituições de ensino médio profissionalizante, fazendo com que este ocupe, cada vez mais, lugar nas reflexões ou preocupações do conjunto da sociedade. Questões sobre sua especificidade, sobre a qualificação para o trabalho, a função da

escola e o papel dos professores têm se tornado causa de discussões entre diferentes correntes teóricas, principalmente no que tange à atual realidade do ensino público brasileiro referente à sua expansão, na qual existe a preocupação com números e nem sempre com a qualidade. Para Kuenzer (2007a, p. 35), “[...] a democratização do ensino médio [...] não se encerra na ampliação de vagas; ela exige espaços físicos adequados, bibliotecas, laboratórios, equipamentos e, principalmente professores concursados e capacitados”.

As diferentes transformações da contemporaneidade vêm exigindo da escola um repensar constante e contínuo de suas práticas educativas. Já não é mais suficiente um trabalho pedagógico baseado em métodos e técnicas de ensino. A necessidade, e por que não dizer, a exigência dos sujeitos da escola, atualmente, está muito além disso. Requer dos educadores uma conduta mais voltada à realidade social, promovendo a diferença na vida dos alunos. A escola de hoje precisa ser construída com o que há de melhor nas pessoas e, da mesma forma, direcionada para o melhor das pessoas. Nessa compreensão, Pimenta (2009a, p. 25) argumenta que “a prática dos professores precisa ser analisada, considerando que a sociedade é plural, no sentido da pluralidade dos saberes, mas também desigual, no sentido das desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas”. Portanto, é da escola o compromisso de pensar todo o contexto – social, econômico, cultural – dos sujeitos que nela convivem para adequar uma proposta pedagógica com sentido e significado, considerando tais desigualdades. É possível situar, pois, que de modo geral, o espaço escolar, os professores e demais educadores que nele atuam como profissionais comprometidos com esse desenvolvimento têm um forte poder de influência na vida de seus alunos. Em decorrência disso, o ambiente escolar deve ser pensado e organizado com finalidade de favorecer o processo de desenvolvimento do aluno, condição essa que requer um contínuo aperfeiçoamento dos profissionais da educação.

Com relação a isso, Vigostki (2003, p. 75) compreende que “[...] no processo de educação, o professor deve ser como os trilhos pelos quais avançam livre e independentemente os vagões, recebendo deles apenas a direção do próprio movimento”. Ainda nessa perspectiva, o autor reafirma o grau de influência do espaço escolar, constituído pelos profissionais que nele atuam, definindo o ambiente social como uma autêntica alavanca do processo educativo, em que o papel do professor baseia-se em saber lidar com essa alavanca. Demanda, desse modo, grande empenho para que esse valoroso papel possa ser cumprido com êxito.

É consequência natural que, diante de tal realidade, os envolvidos com a educação passem a dar atenção maior ao futuro da humanidade, buscando alternativas para as questões relacionadas à educação. E é consequência natural, também, o desafio de pensar o sentido e o significado do trabalho educativo que está sendo desenvolvido nas escolas. Nesse caminho, a escola e o professor precisam refletir continuamente sobre suas práticas para, assim, aperfeiçoá-las e identificar as particularidades do ensino médio, fortalecendo uma aprendizagem que tenha sentido e significado para os envolvidos no processo educativo, especialmente alunos e professores.

Nessa perspectiva, o objetivo deste texto é analisar a concepção de professores e de alunos sobre a dinâmica dos processos pedagógicos desenvolvidos no segundo ano do Curso Técnico em Agropecuária, Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal Catarinense – Campus Concórdia e a importância das relações interpessoais nesses processos.

A base empírica deste texto foi constituída por dados de uma pesquisa¹ quanti-qualitativa, de abordagem descritiva, realizada no decorrer do Mestrado em Educação. A amostra foi constituída por

¹ Esse artigo apresenta parte dos dados de uma pesquisa realizada em um Curso de Mestrado em Educação, na Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Campus Joaçaba (SC), intitulada “Os Processos do Ensino e da Aprendizagem: Concepção de alunos e de Professores do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio”.

oito professores, sendo quatro representantes do núcleo do Ensino Médio, quatro representantes do núcleo da Educação Profissional e noventa e quatro alunos, do Instituto Federal Catarinense – *Campus Concórdia*. Neste texto, os professores serão identificados como Professor1 (P1), Professor2 (P2) e os alunos que fizeram parte da entrevista foram identificados como Aluno1 (A1), Aluno2 (A2), consecutivamente. Já os alunos que participaram do questionário foram identificados com números sequentes da entrevista, ou seja, de A6 até A99. A coleta dos dados foi efetuada em dois momentos. No primeiro, todos os alunos responderam a um questionário. No segundo, foram desenvolvidas entrevistas semiestruturadas com os professores envolvidos e com 5% dos alunos que responderam ao questionário. A participação dos professores e dos alunos deu-se a partir do aceite e da disponibilidade deles em participar da investigação. Todos os sujeitos da amostra receberam e assinaram um Termo de Consentimento Livre Esclarecido. A pesquisa realizada passou pelo CEP/UNOESC e recebeu o parecer consubstanciado número 104.376.

Os processos pedagógicos articulados ao ensino médio

Ao abordar o ensino médio, é possível identificar que os desafios são muitos e de diversas naturezas. Considerar o aspecto da idade e os projetos de vida dos alunos, nesse período, constitui uma atitude necessária e precisa estar contida na proposta de trabalho da escola e no planejamento do professor. Assim, o fazer pedagógico das escolas do ensino médio necessita estar constituído de propostas que possibilitem a construção de conhecimentos de forma dinâmica e atraente para os alunos, a fim de que eles encontrem sentido e significado para o seu processo de aprendizagem. De acordo com Frigotto e Ciavatta (2004, p. 22):

Conhecer as relações dos jovens com o saber constitui um elemento primordial para se pensar em alterações na

prática pedagógica, a fim de permitir que o sujeito jovem construa uma relação significativa com a escola. [...] A vida escolar exige um conhecimento mais profundo dos sujeitos jovens, de suas formas e estilos de vida, de suas novas práticas, para produzir novos referenciais que conduzam a uma ação democrática e socializadora da escola na sua especificidade.

Dessa maneira, torna-se necessário compreender qual é o conhecimento real do aluno para tornar possível o processo de mediar e ampliar o seu conhecimento a um nível mais elevado de reflexão e ação. Cabe ao professor integrar os conteúdos, por ele selecionados, articulados aos conhecimentos prévios dos alunos, contudo isso só se concretiza se o professor identificar a realidade do aluno. Conforme evidencia Vigotski (2003), entre ensino e aprendizagem existe um intercâmbio ativo e recíproco, em que o ensino impulsiona a aprendizagem. Por meio das interações os indivíduos apropriam-se dos elementos culturais construídos pelo homem ao longo da história e se desenvolvem. Por essa razão, a intervenção de outras pessoas é elemento essencial na promoção do desenvolvimento do indivíduo e, na escola, considerando que o objetivo maior é o aprendizado do aluno, a intervenção do professor se faz presente e se configura em um processo privilegiado, pois, por seu intermédio – ao transmitir informações, instruções, e dar assistência individual aos alunos, entre outros procedimentos básicos –, o professor promove o ensino, para o desenvolvimento do aluno.

Nessa direção, é legítima a importância das amplas intervenções dos professores, pois ele é o mediador na construção do conhecimento do aluno. Isso inclui o planejamento de ações conjuntas de interações entre os sujeitos. Ambos, professor e aluno, assumem papéis ativos na construção do conhecimento. Todo ato educativo depende, em grande parte, das características, dos interesses e das possibilidades dos sujeitos participantes desse processo: alunos, professores, comunidade escolar, bem como os fa-

tores políticos e sociais. Dessa maneira, a educação se concretiza na coletividade, mas não perde de vista o sujeito que é singular – contextual, histórico, particular, complexo. É preciso compreender, portanto, que os processos pedagógicos ocorrem na relação entre indivíduos que têm sua história de vida e estão inseridos em contextos de vida próprios. É significativo ressaltar que o ensino médio, como etapa final da educação básica, necessita promover trajetórias e estratégias para atingir o seu objetivo, que consiste em levar o aluno a apropriar-se de conhecimentos, bem como de tornar-se um sujeito hábil para continuar aprendendo e acompanhando as constantes exigências do mundo contemporâneo. Na educação, afirma Vigotski (2003, p. 296), “não é tão importante ensinar certa quantidade de conhecimentos, mas educar a aptidão de adquirir esses conhecimentos e valer-se deles. E isso só se consegue – assim como tudo na vida – no próprio processo de trabalho e da conquista do saber”. Desse modo, a aprendizagem ocorre na ação, ou seja, na experimentação do objeto de conhecimento por parte do indivíduo em processo de aprendizagem.

Nessa direção, as relações e interações que ocorrem nas escolas, com os alunos entre si e alunos com os professores e demais profissionais que atuam no espaço escolar, representam um aspecto de grande valor quando pensado sob a perspectiva da aprendizagem e do desenvolvimento; e quando nessa relação se faz presente o respeito às individualidades dos sujeitos do processo, quer de cunho intelectual, quer emocional, esse valor torna-se ainda maior. O ambiente e as relações de convivência nele estabelecidas colaboram e, porque não dizer, podem determinar os resultados alcançados. Em virtude disso, cabe à escola e, conseqüentemente ao professor, o grande e importante papel de planejar e organizar o ambiente escolar, que é um elemento fundamental para o desenvolvimento dos processos pedagógicos.

Nas escolas, a ação docente se configura como uma atividade humana transformadora, uma vez que interações e aprendizagem

ocorrem contínua e reciprocamente. Criar novos espaços para a aprendizagem, refletir sobre como ocorrem as interações, inovar com vistas a melhorar esses processos é um compromisso que a escola precisa assumir. Para Freire (2005, p. 67), “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também”.

Entre os compromissos do professor, merece destaque o de contribuir para que a escola seja um lugar de crescimento e humanização. Dessa forma, é preciso primar pela atualização constante, ampliar seus saberes e conhecimentos necessários ao adequado desenvolvimento da prática pedagógica, pois muitos são os saberes de que o professor necessita. De acordo com Tardif, (2005, p. 39), “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. Nesse sentido, o professor torna-se sujeito ativo de sua própria prática, pois a desenvolve com base em sua vivência, em sua história de vida, em seus valores e suas convicções.

Pimenta (2009a, p. 44), ao considerar a necessidade de uma política de formação contínua de professores, salienta:

[...] estamos nos referindo a uma política de formação e exercício docente que valoriza os professores e as escolas como capazes de pensar, de articular os saberes científicos, pedagógicos e da experiência na construção e na proposição das transformações necessárias às práticas escolares e às formas de organização dos espaços de ensinar e de aprender, comprometidos com um ensino com resultados de qualidade social para todas as crianças e os jovens.

Em relação à formação continuada, é significativo considerar que seja uma busca permanente e para verdadeiramente dar conti-

nuidade à formação do professor, pois vivemos numa realidade em que as mudanças oriundas da sociedade contemporânea ocorrem com muita velocidade, exigindo cada vez mais que o profissional se atualize.

As práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar necessitam ser refletidas, (re)pensadas continuamente, para que esse espaço torne-se verdadeiramente um local de produção de conhecimentos e contribua ao desenvolvimento integral do ser humano. Para tal, o diálogo representa o elo facilitador do processo.

Nessa direção, Freire (1996, p. 39) destaca:

Por isso é que, na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo.

O ser humano, pela sua própria condição de humano, apresenta a plasticidade como uma das características que lhe oferece a condição de realizar inúmeras aprendizagens, nas mais diversas áreas. Todavia, essas aprendizagens relacionam-se ao meio em que está inserido; e os espaços de aprendizagem equivalem-se aos espaços de convivência e de interações estabelecidas. Nessa perspectiva, é oportuno ressaltar a importância da escola como espaço de relações e de aprendizagem. A relação professor e aluno, no processo de aquisição de saberes, é uma relação particular, pois o professor não é, apenas e simplesmente, um adulto a mais com quem o aluno interage, ele é um adulto com uma missão específica e de muito valor para o aluno, pois a aprendizagem dele depende da interlocução com o ensino do professor. E, nessa relação, não há como separar o eu pessoal e o eu profissional do professor, pois

vir a ser professor implica um processo constante, em que cada um se identifica como tal por meio de suas maneiras próprias de organizar o trabalho pedagógico que envolve seus conhecimentos, seus desejos e preferências, seus conflitos, ou seja, sua individualidade de ser professor.

A ação pedagógica passa, necessariamente, pela relação que o professor e o aluno estabelecem com o conhecimento. Ao ensinar algo a alguém, o sujeito ensina não só aquele saber, mas também ensina por meio de sua própria atitude perante esse saber. Os processos pedagógicos, dessa forma, ocorrem nessa tríplice relação: o indivíduo que ensina, o indivíduo que aprende e o conhecimento. O ensino e a aprendizagem não ocorrem isoladamente, mas concomitantemente; um não existe sem o outro. Ensinar e aprender, de maneira geral, é compreendido na escola como algo sistemático e formal, porém é preciso considerar que, para o desenvolvimento da aprendizagem, o ensino precisa levar em conta, também, as relações entre os sujeitos do processo. Isso justifica a importância das relações e das interações, na escola e nos demais ambientes, como princípio do processo de aprender. As proposições de Freire (1996), nesse aspecto, contribuem significativamente, pois apontam para uma reflexão necessária nas práticas pedagógicas do cotidiano escolar. Segundo o autor (1996, p. 69, grifo do autor):

Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter *diretivo*, objetivos, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra.

A aprendizagem é um processo em que não existe uma só relação, na qual o professor ensina e o aluno aprende, ela é circundante: professor ensina e aprende ao mesmo tempo e vice-versa.

O ato pedagógico, nesse sentido, é o ato político de que se refere o autor. Ensinar e aprender, então, são ações interligadas e que se complementam.

Assim, em sua prática pedagógica com os alunos, o professor precisa colocar-se na posição não de quem sabe tudo, antes o contrário, como alguém em contínuo processo de construção de saberes, com a consciência do “inacabamento” e, com essa postura, contemplar, em seu planejamento, os aspectos da mediação da aprendizagem. Nas palavras de Freire (1996, p. 24, grifo do autor):

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi *aprendendo* socialmente que, historicamente mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender.

O ambiente de sala de aula necessita ser (re) pensado continuamente para tornar-se favorável ao desenvolvimento dos processos pedagógicos. O aluno, ao ocupar e compor esse espaço, precisa sentir-se parte integrante e motivado para aprender. Não há como negar que a sala de aula é um espaço privilegiado de trocas de experiências, de produções e de (re)construções de saberes e de conhecimentos, e isso ocorre em uma rede complexa de ações e interações em que a história de vida, as experiências e vivências de alunos e de professores, além do próprio conhecimento formal, tornam-se presentes.

Também, é preciso considerar as questões emocionais articuladas ao aspecto intelectual. De acordo com Wallon (1975, p. 397), o desenvolvimento intelectual está ligado ao fator afetivo:

A vida afetiva apresenta certas particularidades essenciais que necessitam ser conhecidas por todos os que possam

estar em relação com estas crianças ou adolescentes, a fim de que possam entender melhor a maneira como se processam estas relações de afetividade em relação ao seu desenvolvimento e de que maneira estas estão influenciando nos processos de ensino e da aprendizagem.

Diante da proposição do autor, é necessário que todos os envolvidos nos processos pedagógicos estejam conscientes de tal processo. Desse modo, as relações estabelecidas no ambiente escolar, especialmente a relação professor e aluno, tornam-se fundamentais para a coparticipação entre o ensinar e o aprender. Dispor de um ambiente propício para o bom desenvolvimento do processo educativo compõe o conjunto de procedimentos primordiais a serem adotados pelo professor. Nessa dimensão, Wallon (1975, p. 388) considera que “o melhor ambiente é aquele em que as relações afetivas podem desenvolver-se em maior liberdade, diversidade e naturalidade”. É preciso, em virtude disso, que a escola seja considerada indissolúvel na relação com o aluno e com a sociedade para manter uma dinâmica relacional entre elas, favorecendo a autoestima do estudante, tendo a sala de aula como uma oficina de convivência.

Compreender e contextualizar o complexo em que se constituem os pedagógicos requer do professor, além de diferentes conhecimentos, ter disponibilidade e desejo de ensinar.

A concepção de professores e de alunos referente aos processos pedagógicos

Considerando a importância da ação pedagógica da escola no processo de desenvolvimento humano e na melhoria das condições da vida social, propagada por meio dos profissionais que nela atuam, nesta pesquisa foi dada “vez e voz” para professores e alunos, no intuito de melhor compreender a dinâmica desse importante e complexo processo de ensinar e aprender. Nesse sentido,

questionaram-se professores e alunos a respeito dos processos do ensino e da aprendizagem. O Professor5 demonstrou preocupação com a questão proposta, justamente pela complexidade dos processos. Para ele:

Não é algo simples falar sobre isso, pela natureza do processo que é complexo. Envolve seres humanos, e seres humanos são do jeito que são por histórias, pela sua história de vida, por tudo o que viveram. Então, o aluno vem de um contexto, e o professor também tem sua vivência e, de repente, esses dois seres humanos se encontram para aprenderem e ensinarem juntos. E nisso, então, reside a tal da complexidade, porque é necessário se conhecer, e isso precisa de um tempo [...]. A gente tem sido infeliz em conseguir compreender [...] quem é esse jovem, e isso está nos trazendo dificuldades. E nós não estamos pensando, como grupo de educadores, o curso Técnico em Agropecuária, o ensino médio. (P5)

É possível evidenciar no relato do Professor5 o quanto o cotidiano escolar, o rotineiro, a ação sem reflexão pode ser motivar a realização de um fazer pedagógico sem sentido e sem significado para o aluno, e também para o professor e para a escola.

No contexto da reflexão, o conceito proposto por Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 369) é eloquente:

A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. A reflexão, ao contrário de outras formas de conhecimento, supõe um sistemático esforço de análise, como a necessidade de elaborar uma proposta totalizadora, que captura e orienta a ação.

A reflexão, assim, faz parte dos processos pedagógicos e é por seu intermédio que o professor pode avaliar suas próprias ações. Então, à medida que se volta para si próprio e analisa suas práticas, o professor estará avaliando sua própria forma de ser e de atuar, suas concepções de vida, de mundo, de educação, com

suas escolhas e as devidas razões. É um processo que vai auxiliá-lo a perceber as mudanças que se fazem pertinentes no exercício profissional, tendo em vista o contexto em que a escola está inserida.

Ainda em relação aos processos pedagógicos, o Professor1 declarou: “Os alunos, hoje, estão numa era virtual onde as coisas acontecem muito rápido. O grande desafio do docente é trazer esse processo de uma forma que seja interessante para o aluno. O processo de ensino aprendizagem tem que fluir junto com isso, e o professor tem que se adaptar às novas eras, às novas tecnologias”. O Professor3 advertiu que os processos do ensino e da aprendizagem “precisam desenvolver no aluno uma visão mais ampla do mundo. O componente curricular precisa servir de ferramenta para os alunos na vida profissional, pessoal, acadêmica”. O Professor4 manifestou: “devem sempre deixar uma sementinha para que os alunos possam evoluir como pessoas, não só como profissionais na área técnica. [...] é importante que os alunos sejam críticos, com eles mesmos e com os próprios conceitos que são impostos”. Para o Professor7: “embora que cada um tem seu conceito específico, o ensino é fazer acontecer, e aprendizagem é aprender no mesmo espaço. [...], enquanto você ensina você aprende e vice-versa. [...] ensinar demanda uma formação adequada e, uma continuidade do processo formativo”.

Considerando as respostas dos professores P1, P3, P4 e P7, fica evidente a visão e a (pré)ocupação com a multiplicidade de fatores que interferem nos processos pedagógicos. Embora pronunciado de diferentes formas, há convergência entre os professores desse grupo perante a grande responsabilidade que, de certa forma, a sociedade atribui e espera do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, no que diz respeito à formação não somente de um técnico em agropecuária, mas de um profissional cidadão, competente e comprometido com a causa humana, tão importante na atualidade.

As transformações da sociedade atual, apontadas pelo Professor1, e os avanços tecnológicos que fazem parte da sala de aula, ao

mesmo tempo em que podem contribuir para o desenvolvimento das aulas podem tornar-se um empecilho, um elemento complicador para a prática pedagógica do professor, quando apenas uma parte dos alunos tem acesso a esse tipo de equipamento, como é o caso da instituição da pesquisa. Cabe ao professor, nesse caso, avaliar a situação para fazer o melhor uso de tais recursos, sem prejuízo aos alunos e ao processo educativo. Entretanto, acompanhar esses avanços requer do professor um esforço no sentido de compreender e dominar essas tecnologias. Ao compreendê-las e dominá-las, o professor poderá valer-se dessas tecnologias como ferramenta para dinamizar suas aulas.

Nessa percepção, Alarcão (2001, p. 23-24) nos faz refletir:

O professor é um profissional da ação cuja atividade implica um conjunto de atos que envolvem seres humanos. Como tal, a racionalidade que impregna a sua ação é uma racionalidade dialógica, interativa e reflexiva. [...] A complexidade dos problemas que hoje se colocam à escola não encontra soluções previamente talhadas e rotineiramente aplicadas. [...] exige cooperação, olhares multidimensionais e uma atitude de investigação na ação e pela ação. [...] exige do professor a consciência de que a sua formação nunca está terminada e das chefias e do governo, a assunção do princípio da formação continuada.

De acordo com a autora, muitas são as circunstâncias desafiadoras encontradas na escola, que vão exigindo dos profissionais conhecimentos cada vez maiores, mais variados e mais voltados ao contexto histórico e social em que está inserida. Ser professor, na contemporaneidade, é um desafio. Despertar o interesse e a curiosidade dos alunos para o estudo, em sala de aula, requer do professor uma prática interativa, tendo em vista a grande quantidade de informações a que eles têm acesso. Pensar o processo educativo significa pensar no outro, no aprendiz e, sobretudo, em nós, profissionais do ensino como sujeitos também da aprendiza-

gem. Importante, também, é que nós professores compreendamos que os conhecimentos e as informações adquiridos na formação profissional requerem aperfeiçoamento constante para que a prática pedagógica atenda às exigências da contemporaneidade. A esse respeito, Candau (2011, p. 69), adverte:

A ação do educador deverá se revelar como resposta às diferentes necessidades colocadas pela realidade educacional e social. Para tanto, a sua formação deverá ter como finalidade primeira a consciência crítica da educação e do papel exercido por ela no seio da sociedade, o que implica um compromisso radical pela melhoria da qualidade do ensino, considerando-se, contudo, os limites e possibilidades da ação educativa em relação aos determinantes socioeconômicos e políticos que configuram uma determinada formação social.

Nessa compreensão, a busca por novos (e continuados) conhecimentos precisa ocorrer não apenas a respeito dos conhecimentos técnicos, relacionados à sua área de formação, como também aos que dizem respeito às relações interpessoais, envolvendo professor e aluno, necessários para uma formação integral do aluno.

Em relação aos processos do ensino e da aprendizagem, destacamos a manifestação de dois alunos, na entrevista:

Ocorre muito bem com os professores que aceitam a opinião dos alunos. [...] mas, mais do que a metade dos professores não têm isso em mente. O aluno que procura dar sua opinião e questionar a do professor acaba sendo perseguido dentro do Campus. (Aluno2)

Nem sempre o professor consegue passar essa mensagem. [...] a gente tem que buscar outras coisas. Temos que ver vídeos, procurar por livros, procurar pessoas de fora. [...] O professor acha que somos nós que não procuramos, somos nós que não aprendemos. A culpa cai sempre em nós. Nós é que somos a carta fora do baralho. (Aluno3)

Pelos relatos dos alunos A2 e A3, é possível observar que a exigência e a expectativa do aluno do ensino médio, atualmen-

te, vêm sendo bastante expressivas no que implica uma atuação mais flexível do professor, na qual também seja garantido o envolvimento do aluno. De certa forma, os processos do ensino e da aprendizagem estão muito aquém do esperado, pois, além de não estar possibilitando espaço para as interações professor e aluno, dando mais sentido e significado ao fazer pedagógico, a questão da aprendizagem dos alunos também denota insatisfação e incompletude. Nessa perspectiva vale ressaltar que, em relação aos processos pedagógicos desenvolvidos em sala de aula, os objetivos traçados pelo professor necessitam corresponder às expectativas dos alunos. Muitas vezes, “fazer sentido”, para o aluno, significa que as atividades escolares e todas as ações realizadas na escola ou para a escola devem ser inseridas, de alguma forma, na sua prática de vida, no seu cotidiano. E isso precisa ser – além de diagnosticado – ponderado pela instituição. Consideramos significativo que haja troca de vivências, bem como que as ações pedagógicas sejam programadas coletiva e participativamente e, para tanto, o diálogo é fundamental, pois só assim se estabelece “o clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autêntica o caráter formador do espaço pedagógico” (FREIRE, 1996, p. 92). Por meio do diálogo, a comunicação apresenta-se como um instrumento e uma possibilidade de construção do conhecimento e de compreensão dos conteúdos escolares, pois “o diálogo entre as pessoas, o poder esclarecedor ou argumentativo da palavra e a aceitação do ponto de vista do outro são essenciais à negociação, à compreensão, à aceitação” (ALARCÃO, 2001, p. 22).

É imprescindível, portanto, proporcionar aos alunos uma compreensão racional do mundo, favorecendo a aquisição de uma conduta mais adequada ao seu envolvimento e à sua participação, como ser humano, na sociedade em que vive e no ambiente que ocupa. Hengemühle (2011, p. 42, grifos do autor), ressalta:

Não se pode mais conceber que a escola apenas se preocupe com repetir informações, conteúdos. É preciso dar ao aluno a possibilidade de *desenvolver suas habilidades mentais*, para que o cérebro possa utilizar suas infinitas capacidades em prol do bem-estar da pessoa e do meio. Esse conhecimento da escola precisa *proporcionar ao aluno a competência de compreender o significado dos fenômenos e de solucionar os problemas do seu tempo*.

Nesse processo de ensinar e de aprender, professores, alunos e toda a equipe envolvida com esses processos na escola são responsáveis por tal situação. Dessa maneira, somente uma avaliação conjunta, que revele todos os pontos de vista e as diferentes compreensões, saberes e conhecimentos existentes na escola poderão indicar quais mudanças se fazem necessárias.

A concepção dos professores e dos alunos sobre a importância das relações interpessoais nos processos pedagógicos

Os alunos e professores que fizeram parte da pesquisa manifestaram a importância das relações interpessoais nos processos pedagógicos.

O Professor1 relatou: “Tem que ter, no mínimo, uma cordialidade entre o professor e o aluno. Dentro dessa cordialidade, dentro do respeito, o processo ensino aprendizagem vai fluir, vai ser concretizado. [...] as relações professor e aluno têm que ocorrer com certa afetividade”. O Professor4 sinalizou: “aquele professor que tem alguma afinidade com os alunos, os alunos sentem vontade de estar com o professor, vontade de perguntar”. O Professor6 proferiu: “quando existe uma boa relação professor e aluno, o professor quer ensinar e o aluno quer aprender, existe, então, essa relação de boa convivência. [...] existe o diálogo, a compreensão, perguntas, dúvidas, então, é uma relação boa onde o aluno quer aprender e o professor quer ensinar”. O Professor8 manifestou:

“[...] se ao chegar em sala de aula o aluno não tiver um bom relacionamento com o professor, automaticamente, a aprendizagem desse aluno decai, porque ele está ali assistindo a aula e fica pensando em outras coisas”.

Pelas manifestações dos professores P1, P4, P6 e P8, é possível evidenciar o entendimento de que as relações professor e aluno influenciam de forma expressiva os processos pedagógicos. Verificamos que os professores consideram que um relacionamento propício durante as aulas, a “boa convivência”, um “clima de cordialidade”, bem como o “diálogo”, a “compreensão”, o “interesse em ensinar e em aprender”, além de se constituírem responsabilidade profissional do professor, garantem melhor aprendizagem para o aluno. Um ponto importante destacado por esses professores sobre as relações apropriadas entre professor e aluno, refere-se ao espaço que surge durante as aulas e a liberdade para que os alunos questionem ao ficar com dúvidas sobre o assunto em estudo. Segundo esses professores, uma adequada relação professor-aluno assegura a qualidade no desenvolvimento dos processos do ensino e da aprendizagem. Nessa direção, Arroyo (2001, p. 10) ressalta:

Em uma visão mais humanista e personalizada, toda relação educativa é uma relação de pessoas, de gerações. A pedagogia tem no seu cerne a figura e o papel do pedagogo, de alguém que aprendeu a viver o humano, seus saberes e valores, os significados da cultura, a falar, a dominar a fala, a razão, o juízo. [...]. Toda relação educativa será o encontro dos mestres do viver e do ser, com os iniciantes nas artes de viver e de ser gente. Os mestres no centro da pedagogia, não apêndices.

O autor destaca o valoroso sentido do trabalho do professor. São grandes as possibilidades que o professor tem para colaborar, por meio de seu fazer pedagógico, na construção de seres humanos melhores e profissionais capazes de contribuir para a melhoria da sociedade em que estão inseridos. Nesse aspecto, Zabala

(1998, p. 101) reforça: “uma das tarefas dos professores consistirá em criar um ambiente motivador que gere o autoconceito positivo dos alunos, confiança em sua própria competência para enfrentar os desafios que se apresentem na classe”.

Nessa mesma perspectiva, o Aluno1 afirmou: “A partir do momento em que o aluno e o professor têm afinidade, onde o aluno gosta do professor, ele vai prestar mais atenção na aula desse professor. Se o professor às vezes faz uma brincadeira, o aluno acaba ficando mais ligado e, assim, aprende melhor”. O Aluno3 relatou que as relações influenciam “sim e muito, pois ela acontece com a amizade. Se você não tiver aquele contato com o professor, dificulta na aprendizagem; a partir do momento que você tem a relação de amizade você consegue falar espontaneamente, algo mais interativo. Se não tiver amizade, há aquela distância entre você e o professor”. E para o Aluno5, as relações professor e aluno: “influenciam bastante porque se o professor e o aluno se dão bem, são amigos, um confia no outro, tem uma boa relação, ajuda, pois se o aluno não gosta do professor, parece que a aula se torna mais pesada”.

Os relatos dos alunos A1, A3 e A5 vão ao encontro do que enfatizaram os professores P1, P4, P6 e P8, o que consideramos eloquente. Há concordância em suas concepções sobre a influência das relações professor e aluno no desenvolvimento dos processos do ensino e da aprendizagem, ou seja, as boas relações asseveram a aprendizagem.

Sobre as relações interpessoais, Alarcão (2001, p. 32) faz a seguinte reflexão:

As relações interpessoais são laços ou redes de laços que ligam e interligam as ações das pessoas entre si. É nessa trama, que às vezes também nos trama, que as pessoas são, conhecem, sentem, agem, aprendem e vivem. Nem todas as ligações ou redes de ligações poderão ser consideradas ao nível da personalidade. Embora toda ação do

ser humano ligue-se, se direta ou indiretamente, a níveis mais conscientes, subconsciente e inconsciente com a pessoa que mora em cada um de nós, seja ela considerada na sua dimensão de regulação da vida de elevada racionalidade, dos sentimentos, das emoções ou das estruturas e dinâmicas básicas da vida.

Diante desse conjunto de respostas, de professores e de alunos, é possível supor que, pelo fato de haver o mesmo entendimento sobre a influência das relações interpessoais em sala de aula para os processos pedagógicos, elas estejam ocorrendo satisfatoriamente nas turmas do segundo ano do Curso Técnico em Agropecuária, foco da pesquisa realizada. Poderemos verificar nos relatos descritos a seguir, outros pontos de vista.

O Professor³ argumentou: “O aluno precisa sentir que você gosta de estar aí. Por que, se ele não sente isso, ou não descobre, ou você não demonstra, a relação é tensa”. Afirmou, também, que os alunos do ensino médio vivem um momento em que necessitam de referências e que vão à busca dessas referências em quem sentem segurança. O Professor⁵ expôs: “A gente tem que ser sensível à fase de desenvolvimento que eles estão. Refletir mais sobre esta condição, esse momento do aluno, que é a adolescência. [...] a gente tem ficado muito na discussão e em termos práticos, de ações, no projeto pedagógico, não tem surtido efeito”. O Professor⁷ expressou: “Essa questão da relação é importante. As características, conceitos e vivências de cada um, precisam ser respeitados. Quando isso ocorre, eu diria que as relações estão num nível fundamental para o ensino aprendizagem”.

Observamos que os professores P3, P5 e P7 reforçaram a ideia da importância das boas relações em sala de aula, sinalizando, também, certa preocupação, pois se trata de alunos do ensino médio que, como jovens, carecem de uma forma de lidar mais coerente com tal fase de desenvolvimento, e isso requer do professor conhecimentos específicos para que possa trabalhar melhor com tal reali-

dade. Não revelaram, em suas falas, se as relações professor e aluno estão ocorrendo de forma satisfatória ou não, em sala de aula.

A resposta do Professor⁵ evidenciou, também, a importante necessidade de uma reflexão com mais propriedade sobre esse aluno adolescente, e fazê-lo de forma coletiva, na qual todos os professores do curso se envolvam com a causa. Em relação a isso, Campos (2011, p. 59), destaca:

Sendo as emoções as forças que motivam todo comportamento, nenhum aspecto do desenvolvimento do adolescente é de maior importância do que sua vida emocional. Numerosos estudos têm sido empreendidos sobre tais problemas, analisados pelos próprios adolescentes. Praticamente, todas as suas dificuldades envolvem, obviamente, emoções. Não se pode entender um adolescente, a menos que se entendam suas maneiras de sentir paralelamente ao que pensa e faz. Na realidade, deve-se procurar compreender, não somente as emoções que expressa, mas estar alerta para as emoções que tenta esconder. Os sentimentos a respeito de si mesmo e dos outros, bem como o julgamento que a seu ver os outros fazem dele, dominam toda a vida do adolescente. Daí se poderem compreender as razões de toda a agitação e turbulência desta etapa da vida do indivíduo.

São múltiplas as situações que despertam emoção nos adolescentes e nos jovens, pois se deparam com situações e problemas nunca antes sentidos por eles, pela família, pelos amigos e profissionais com quem convivem, e que precisam ser enfrentados e resolvidos. Nesse sentido, a cultura e a sociedade têm uma grande influência nessa etapa da vida humana, todavia à educação e, como tal à escola, cabe um importante papel de preparar esses jovens para as escolhas que terão de fazer. O modo como ocorrem as relações no ambiente escolar pode e deve incidir positivamente tanto no aprendizado dos alunos quanto na própria satisfação pessoal e profissional do professor.

A significação das boas relações professor-aluno, em sala de aula, na concepção dos alunos que responderam o questionário, demonstrou que a grande maioria concebe essas relações como um fator de bastante importância para os processos do ensino e da aprendizagem. De acordo com os dados coletados, 47% consideram que as relações “contribuem significativamente para que o aluno aprenda melhor”; 26% entendem que elas “representam fator determinante nos processos do ensino e da aprendizagem” e 22% admitem que as relações professor-aluno “constroem um ambiente de liberdade e de confiança para tornar possível a retomada de conteúdos não assimilados”, somando-se, assim, um percentual de 95%. Apenas 5% dos alunos pesquisados enfatizaram que as boas relações “não interferem nos processos”. Quase que unanimemente, os alunos do segundo ano do Curso Técnico em Agropecuária demonstraram que as relações propícias que ocorrem na escola, especialmente em sala de aula, entre professor e aluno constituem um significativo mecanismo para garantir a efetividade da aprendizagem e melhorar a qualidade de ensino, o que compreendo ser um ponto relevante e que merece ser fortalecido no ambiente escolar, sobretudo entre os professores.

Sobre a qualidade das relações professor-aluno que ocorrem na sala de aula, na visão dos alunos, o questionário revelou que existe um significativo número de alunos insatisfeitos com as relações que vêm ocorrendo em sala de aula entre professor e aluno. Do total de alunos que participaram da pesquisa, 71% revelaram estar existindo alguma forma de contrariedade; sendo que: 23% concebem que as relações são “deficitárias: periodicamente ocorrem episódios de desentendimentos e incompreensões entre professores e alunos, dificultando os processos do ensino e da aprendizagem”, 45% as julgam “regulares: poucos são os professores que mantêm boas relações com os alunos” e, ainda, para 3% dos alunos, as relações são “ruins: representam o fator que mais contribui pelo baixo rendimento dos alunos”. Apenas 29% dos alunos declaram

que as relações são “boas: todos os professores mantêm um bom relacionamento com os alunos”. Consideramos um percentual baixo se comparado ao entendimento, tanto de alunos quanto de professores, sobre a importância das boas relações professor-aluno para o desenvolvimento dos processos pedagógicos.

Nas falas dos professores, de modo geral, observamos que há a compreensão de que as relações interpessoais na escola são imprescindíveis para a aprendizagem dos alunos, todavia não é o que revelam os dados trazidos pelos alunos, ou seja, as relações adequadas, aquelas consideradas boas relações professor e aluno, na instituição, deixam a desejar sob o ponto de vista dos alunos.

Considerações finais

Considerando o objetivo deste texto que buscou analisar a concepção de professores e de alunos sobre a dinâmica dos processos pedagógicos desenvolvidos no segundo ano do Curso Técnico em Agropecuária, Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal Catarinense – Campus Concórdia e a importância das relações interpessoais nesses processos, evidenciamos, na concepção dos professores que fizeram parte da pesquisa, que eles procuram se esforçar para desempenhar uma prática pedagógica que vá ao encontro dos interesses dos alunos e das demandas sociais. Todavia, consideram que as exigências da contemporaneidade e as características dos alunos do ensino médio se configuram como fortes desafios a serem trabalhados e superados, em que, muitas vezes, ficam aquém das condições pessoais e profissionais do grupo de educadores responsáveis por tal situação.

Por sua vez, os alunos entrevistados relataram, de modo geral, que os processos pedagógicos, resultantes das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, deixam a desejar em aspectos como o diálogo, a participação e o envolvimento do aluno no planejamento e na execução das aulas e do contexto escolar.

Pontuam, também, a necessidade de uma prática pedagógica que desafie mais o aluno na busca pelo conhecimento, voltada aos interesses e às necessidades dos alunos, com mais profundidade no conteúdo trabalhado, pois, muitas vezes, precisam procurar por outros conteúdos para complementar o que foi trabalhado em sala de aula, denotando, dessa forma, que os objetivos traçados pelo professor nem sempre correspondem àquilo que é esperado pelo aluno, deixando, então, de dar sentido e significado ao processo educativo.

Nesse sentido, faz-se oportuno pensar que a proposta de um trabalho contextualizado e participativo requer do professor um ambiente adequado para o diálogo, assim como de um melhor preparo das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas. Em razão disso, consideramos relevante que, ao serem planejadas as ações pedagógicas no contexto escolar, em especial as que serão desenvolvidas em sala de aula, seja aberto espaço para que os alunos participem e se sintam, efetivamente, sujeitos desse processo. Participação, nesse caso, significa oportunidade de sugerir, de propor alterações, complementos ou, simplesmente, conhecer o que está sendo planejado como conteúdo de estudo, uma vez que os alunos, junto com o professor, representam os principais sujeitos do processo pedagógico.

Relevante, ainda, é que o professor faça de seu ambiente de trabalho um contínuo espaço de relações, onde as atividades propostas aos alunos possam promover intensa reflexão sobre o sentido e o significado do processo educativo desenvolvido na escola. Dialogar, refletir, planejar em conjunto, trocar informações, conhecimentos e saberes podem tornar-se ações corriqueiras, espontâneas e naturais no espaço escolar, principalmente entre professor e aluno, pois existe muito valor em ouvir o que o outro tem a dizer, procurando colocar-se no lugar desse outro, para elaborar compreensões mais completas sobre as questões do cotidiano. Nessas condições, importante, também, é o envolvimento pessoal de cada

profissional em atuação na escola, compreendendo o processo pedagógico desenvolvido como algo que não está pronto, verdadeiro e impessoal, e sim como algo que precisa ser (re)inventado, (re)construído e (re)significado em um processo permanente.

Sobre a importância das relações professor-aluno nos processos do ensino e da aprendizagem, observamos que professores e alunos manifestaram a compreensão de que as relações interpessoais que se estabelecem no espaço escolar, especialmente em sala de aula, são de fundamental importância para a aprendizagem. Contudo, ao se posicionarem sobre a qualidade das relações professor-aluno que ocorrem na sala de aula, os alunos que participaram do questionário demonstraram insatisfação. Apenas 29% dos alunos declararam boas essas relações. Os demais, 71% dos alunos, revelaram estar existindo alguma forma de contrariedade.

Nesse sentido, ao pensarmos as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, não há como não pensar nas relações interpessoais que lá se estabelecem. De certa forma, todo o processo educativo configura-se nas e pelas relações e interações entre as diversas pessoas e pelos diferentes segmentos que constituem o espaço escolar que, cotidianamente, estabelecem algum tipo de relação. Os relacionamentos se estabelecem por meio de ideias, diálogo, participação, respeito, flexibilidade, gerando a possibilidade de que sejam revistas certas concepções possibilitando mudanças, sempre que necessário. Assim sendo, mais do que transmitir informações, à escola cabe um importante papel de organização e de vivências de experiências de aprendizagens que considerem as relações interpessoais, especialmente as que se estabelecem em sala de aula entre professor e aluno, um fator colaborativo para o desenvolvimento do processo pedagógico.

Não há como negar que as relações professor-aluno em sala de aula são sempre envolvidas por sentimentos. Não há como ignorar, também, que essas relações representam um momento de encontro, de (con)vivência, de diálogo, de contextualização, de

construção e reconstrução de saberes e de experiências e, nesse contexto, professor e aluno, interagindo, formam o cerne do processo educativo. Assim, as relações professor-aluno precisam aprofundar-se no campo da ação pedagógica, e o professor tem um papel muito importante nesse processo, pois constrói e produz o fazer pedagógico. Cabe ao professor, então, criar um ambiente adequado, capaz de servir de base às práticas pedagógicas, e isso inclui um diagnóstico dos alunos, para poder adequar tais práticas às necessidades e expectativas dos alunos. Nessa perspectiva, as relações interpessoais, em sala de aula, fazem parte do processo pedagógico, mesmo sem o professor estar consciente disso, pois ele transmite, além de conteúdos, valores e condutas que sempre afetam o aluno.

De modo geral, os processos educativos no IFC – *Campus Concórdia* precisam ser refletidos para melhor serem compreendidos pelos profissionais que lá atuam. Ao longo da pesquisa e, de modo especial, nos momentos das análises dos dados, identificamos que a falta de espaços para avaliação coletiva, para pensar e construir em conjunto, para intercambiar experiências (positivas ou não), para dialogar, entre outras ações promotoras de socialização e interação entre os sujeitos dos processos do ensino e da aprendizagem, representam uma das principais lacunas que impedem o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais cooperativas, integradoras, significadas pela presença de emoções e sentimentos que possibilitem, assim, a (re)significação dos processos do ensino e da aprendizagem.

Diante disso, faz-se necessário que sejam criados esses espaços para que, por meio deles, o grupo de profissionais em atuação na instituição pesquisada possam melhor conhecer-se pessoal e profissionalmente, fortalecer-se como grupo em suas relações e planejar ações para serem desenvolvidas coletivamente, com o intuito de superar as lacunas apontadas nesta pesquisa, pois nos processos pedagógicos, a reflexão sobre a prática constitui-se um

caminho a ser percorrido, fazendo com que o educador avalie seu trabalho e redimensione suas ações.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ARROYO, Miguel. **Ofício do Mestre: imagens e autoimagens**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da adolescência**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CANDAU Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DESSEN, Maria Auxiliadora; COSTA JÚNIOR; Anderson Luiz. **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2004.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007a.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009a. p. 12-52.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia Pedagógica**. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação na Infância**. Tradução Ana Rabaça. Lisboa, PT: Editorial Estampa, 1975.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em: 25.12.2015

Aceito em: 05.09.2016

O ensino das radiações solares: um panorama quali-quantitativo de estudos do tema interdisciplinar¹

PETERSON FERNANDO KEPPS DA SILVA

Especialista em Educação com ênfase nos ensinos Fundamental II e Médio; Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. E-mail: keppspeterson@gmail.com

LAVÍNIA SCHWANTES

Doutora em Educação em Ciências/FURG. Professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande-FURG. E-mail: laviniasch@gmail.com

RESUMO

Mapear informações da produção científica e acadêmica se faz necessário para a construção de um trabalho de pesquisa e escrita como uma dissertação ou tese. Neste sentido, o presente trabalho trata de uma pesquisa realizada em algumas bases de dados digitais. Objetivamos quantificar, por meio desta busca, os trabalhos que envolvem as radiações solares e sua articulação com o ensino, e também analisar qualitativamente estas pesquisas. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliométrica. A análise quantitativa permitiu perceber que existem poucos materiais envolvendo radiações solares e ensino. Com a análise qualitativa, percebemos que as produções que envolvem radiação solares e ensino são produzidas por autores do campo da Física, tendo por enfoque a física e não o efeito biológico das radiações. **Palavras chave:** Radiações solares. Ensino. Pesquisa bibliométrica.

The teaching of solar radiation: a qualitative and quantitative overview of the interdisciplinary subject studies

ABSTRACT

Mapping information from the scientific and academic production is necessary for the construction of a research and written work such as a dissertation or thesis. In this regard, this paper is a research performed

¹ Apoio: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

in some digital databases. We aimed to quantify, through this search, works that involve solar radiation and its relationship with teaching, and also qualitatively analyze such researches. The methodology used was the bibliometric research. The quantitative analysis enabled noticing there are few materials involving solar radiation and teaching. With the qualitative analysis, we realized that the works involving solar radiation and teaching are made by authors from the Physics area, with the focus on physics and not the biological effect of radiation.

Keywords: Solar radiation. Teaching. Bibliometric research.

Introdução

Mapear informações da produção científica e acadêmica faz-se necessário para a construção de um trabalho de pesquisa e escrita como uma dissertação ou tese, por exemplo. Acreditamos na necessidade de se ter conhecimento atualizado do que está sendo produzido e divulgado no meio científico, para não haver investimento em pesquisas que já foram realizadas por outros sujeitos ou ainda para nortear o caminho das futuras pesquisas. Essa caracterização de pesquisas com temáticas e metodologias semelhantes à área de interesse configura-se no que tem se chamado a análise do estado da arte.

Para tanto, pode-se utilizar a bibliometria que, segundo Pritchard (1969, p. 348, apud SANTOS; KOBASHI, 2009, p. 157), “[...] é caracterizada como o conjunto de métodos e técnicas quantitativos para a gestão de bibliotecas e instituições envolvidas com o tratamento de informação.”. Neste sentido, a bibliometria utiliza-se de métodos estatísticos e matemáticos para mapear a produção científica de forma quantitativa. O estudo da bibliometria é de suma importância para a ciência, devido ao grande número de base de dados, o que permite ao pesquisador mapear e quantificar os trabalhos que estão sendo desenvolvidos em determinada área. Este mapeamento e quantificação das produções pode direcionar os novos passos, investimentos e produções da área científica.

Acreditamos ainda que, além desse mapeamento quantitativo, faz-se importante estudar os diferentes trabalhos de pesquisa já realizados na área de interesse de estudos. Por isso, neste trabalho, focamos tanto a pesquisa quantitativa em bancos de dados disponibilizados na rede mundial de computadores (internet) quanto uma pesquisa qualitativa com o intuito de conhecer os tipos de trabalhos que têm sido feitos, caracterizando assim o estado da arte em nossa temática de interesse.

A internet tornou-se uma ferramenta com grande potencial para realizar buscas sobre o que está sendo produzido e divulgado no meio científico. De acordo com Miranda (2009), a internet possibilita, *indistintamente*, o alcance a uma grande gama de dados, informações e conhecimento. Marcamos esta palavra pois, ao contrário do que traz a autora, temos problematizado a questão de que a internet possibilita o alcance indistinto às informações por dois motivos. Primeiramente, porque ainda não é toda população brasileira que tem este acesso à rede e, em segundo lugar, porque existe, em muitos sites disponíveis, uma certa quantidade de materiais com viés científico que pouco contribuem, ou confundem e até mesmo desinformam os sujeitos, valendo-se do repasse de conceitos e afirmações equivocadas.

Para além destas questões, percebemos que a busca de informações pode ser realizada facilmente, sendo de acesso rápido e seguro. Seguro, porque existem hoje inúmeros sites, portais e revistas eletrônicas que divulgam conteúdo científico e, para tanto, essas produções passam por revisões e análises que buscam assegurar aos leitores a qualidade do trabalho. Miranda (2009, p. 256) ainda destaca que “saber buscar a informação em meio ao grande número de bases de dados existentes, analisá-la, quantificá-la e levá-la a quem interessa é uma das funções de quem atua na área”. Por isso, reforçamos a importância e o nosso interesse numa busca de trabalhos em sites reconhecidos como os repositórios institucionais.

Neste sentido, o presente trabalho trata de uma pesquisa realizada em alguns repositórios listados pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)², no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como na biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Objetivamos quantificar, por meio desta busca, os trabalhos que envolvem as radiações solares e sua articulação com a educação, e também qualificar essas pesquisas, visando analisar os principais trabalhos de estudos da área de radiações solares dentre esses resultados obtidos na busca quantitativa. A maneira como o trabalho foi realizado e a apresentação dos dados é explicada na metodologia desta pesquisa.

Nosso tema de interesse nesta pesquisa são as radiações solares, uma temática transversal que pode incluir o ensino de Física, Química e Biologia. Os temas transversais são os que buscam a educação para a cidadania e visam “[...] que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos.” (BRASIL, 1997, p. 25). Neste sentido, o currículo escolar abre-se para diferentes realidades, sejam elas locais ou regionais, na qual os temas podem ser contextualizados e priorizados. Além disso, esses temas perpassam as diferentes disciplinas, aprofundam os assuntos e os integram.

Áreas convencionais como Física e Biologia devem acolher as questões dos temas transversais. Por exemplo, a disciplina de Biologia aborda a multiplicação celular desordenada e o câncer da pele, que apresenta como principal agente causador as radiações solares. Essas radiações são classificadas pela Física como ondas eletromagnéticas, assunto que faz parte do currículo de Física do Ensino Médio. Diante disso, percebe-se que o estudo das radiações solares não se restringe à área física ou biológica, mas está presen-

² O Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), órgão nacional de informação, unidade de pesquisa do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), realiza estudos no campo da ciência da informação e temas relacionados.

te nestas e em outras áreas do conhecimento e, por isso, urge a necessidade de trabalhá-lo no espaço escolar de forma transversal.

A essas radiações somos expostos diariamente, com as mesmas fortemente presentes na nossa vida. Essa exposição, por vezes, pode acarretar uma série de danos à vida humana como o câncer da pele, por exemplo. Neste sentido, conforme Prestes (2008, p. 190), “[...] a falta de um conhecimento preciso, embasado, confiável, sobre os perigos associados ao bronzeamento da pele pode acarretar sérios danos à saúde da população.”. No entanto, as radiações solares não estão envolvidas apenas com malefícios ou danos para a saúde. Existem efeitos positivos desencadeados por essas radiações como a síntese de vitamina D e a formação da camada de ozônio, por exemplo. Com isso, mais uma vez justifica-se a importância de pesquisar, discutir, problematizar e divulgar informações acerca deste tema.

A partir desta temática, o Grupo de Estudos em Estratégias de Educação para a Promoção da Saúde (GEEPS), vinculado à Universidade Federal do Rio Grande (FURG), desenvolve e promove ações com pesquisa e ensino sobre as radiações solares. Integram o grupo de pesquisa professores, alunos de graduação e pós-graduação da referida universidade. As ações do grupo abarcam palestras, oficinas para estudantes do Ensino Fundamental e Médio e cursos de férias para professores e para estudantes de Ensino Médio que sejam estudantes de escola pública. Um dos objetivos do trabalho do referido grupo é informar e ampliar os conhecimentos dos participantes acerca desta temática. Para isso, diferentes formas de abordagem do assunto e metodologias são utilizadas, com intuito de possibilitar o acesso e melhor entendimento sobre as radiações solares.

Metodologia

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho foi a pesquisa bibliométrica na biblioteca eletrônica SciELO,

portal de periódicos da CAPES e em 26 repositórios, sendo 18 de Universidades Federais, três de Universidades Estaduais, um de Universidade Municipal, três de Fundações e um de um Centro de Tecnologia da Informação. Estes repositórios foram selecionados a partir da listagem de repositórios disponível no site do IBICT.

A pesquisa nos repositórios foi realizada no período de 14 de junho a 23 de julho de 2015. Utilizamos, inicialmente nas buscas, as palavras-chave: radiação solar e radiações solares, o que resultou em mais de sete mil documentos recuperados. Por isso, quando as buscas apresentavam um número de documentos recuperados superior a 500, realizou-se nova busca avançada com os termos: radiação AND ensino e radiação AND educação. Escolhemos restringir as buscas, associando-as com Educação e Ensino, por dois motivos. Acreditamos que os espaços educativos são locais privilegiados para a discussão do tema, pois as instituições de ensino apresentam papel fundamental na construção, ampliação e divulgação de conhecimentos. E também, porque as ações de nosso grupo (GEEPS) envolvem atividades educativas.

Um dos motivos pelo interesse no ensino das radiações solares tem relação ao elevado número de casos de câncer da pele no Brasil que é intimamente atrelado a essas radiações, pois uma exposição indiscriminada ao sol pode levar um acúmulo de danos ao organismo, e esse é um dos principais motivos para o desenvolvimento da doença, segundo o Instituto Nacional do Câncer (INCA, 2013). Por isso, ao trabalhar e discutir este assunto há uma contribuição na formação de cidadãos sobre os riscos e os benefícios que as radiações solares podem causar, além de torná-los sujeitos cientes da presença e importância dela em suas vidas. Desta forma, pode-se corroborar com a diminuição de dados estatísticos levantados pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que estimam que no ano de 2030 ocorram 27 milhões de casos incidentes de câncer (INCA, 2013).

Para selecionar os documentos de interesse de todos recuperados, analisamos apenas os títulos dos trabalhos. Foram recupe-

rados 4.025 para as primeiras palavras-chave utilizadas (radiação solar e radiações solares), sendo reduzido para cinco documentos aproveitados, quando restringimos as buscas ao tema de interesse deste trabalho: radiação solar AND ensino ou educação.

A seguir, desenvolvemos uma análise qualitativa das produções encontradas nos já referidos repositórios, buscando apresentar o que discutem estes materiais, quais seus focos e objetivos, sua metodologia e seus principais resultados. Ao todo foram cinco trabalhos recuperados, compreendendo três artigos científicos, um trabalho de conclusão de curso (TCC) e uma dissertação de mestrado.

Os trabalhos intitulados: 1) Primeiras Reflexões com o Auxílio da Disciplina Princípios de Sistemas na Busca da Aprendizagem Significativa Para o Ensino de Física das Radiações; 2) Aprendizagem Significativa no Ensino de Física das Radiações: Contribuições da Educação Ambiental; 3) Concepções dos Estudantes sobre Radiações; 4) Oficina Interdisciplinar de Radiações dos Subprojetos PIBID/QUÍMICA e PIBID/FÍSICA da UFRGS: Uma Proposta Interdisciplinar?; 5) Elaboração de Um Material de Apoio Didático e Paradidático para o Ensino de Física das Radiações no Ensino Médio e Técnico fazem parte dos documentos recuperados das buscas aqui já citadas.

A análise qualitativa dos materiais permitiu-nos verificar o índice de produções científicas vinculadas à área do ensino e radiações solares, analisar que tipo de produções são desenvolvidas e a sua abordagem. Para a análise qualitativa dessas produções utilizamo-nos da leitura crítica, buscando responder ao que os autores falam do tema, qual o foco dentro da temática radiações, qual a metodologia utilizada, os principais resultados e a similaridade entre esses trabalhos. Esta análise da produção científica do ensino de radiações será utilizada como estado da arte da dissertação de um dos autores no programa de pós-graduação em educação em ciências.

Análise dos resultados

Dados quantitativos

As pesquisas foram exaustivas e permitiram perceber que a maior parte das produções envolvendo a temática radiação solar é da área biológica, médica, física e química.

Dos repositórios analisados, oito não apresentaram resultado algum com as palavras-chave expostas no presente trabalho. São eles: 1) Repositório Institucional da Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2) Repositório Institucional da Fundação Santo Andre; 3) Repositório Digital da Universidade Municipal de São Caetano do Sul; 4) Repositório Institucional da Universidade Federal de Alagoas; 5) Repositório Institucional do Centro de Tecnologia da Informação Renato Archer; 6) Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia; 7) Repositório Institucional da Universidade Federal de juiz de Fora; e 8) Repositório Institucional da Universidade Federal de Alagoas.

O Portal de Periódicos da CAPES e a biblioteca eletrônica SciELO apresentaram 424 e 20 documentos recuperados, respectivamente. Nenhum documento aborda o tema radiação solar articulado ao ensino/educação. Já os repositórios institucionais da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e o da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) foram os únicos que apresentaram resultados que envolveram radiação solar e educação/ensino, somando cinco documentos aproveitados.

Através da pesquisa quantitativa, constatamos o alto índice de publicações envolvendo as radiações solares com a área física, médica/saúde, agrônômica, biológica e química. No entanto, as produções que articularam a temática com o ensino/educação tiveram índices significativamente menores, indicando o pouco (ou quase inexistente) envolvimento, apropriação e estudos das radiações solares no campo da educação. Desta forma, reiteramos a necessidade de pesquisas na área, bem como a discussão e problematização do tema não apenas com os alunos, mas também com

os professores, a fim de possibilitar maior segurança e apropriação da temática por parte desses profissionais.

Dados qualitativos: Radiações solares e ensino ou educação

Percebe-se pouca produção e/ou divulgação de trabalhos que articulem tal temática com a área da educação e ensino. Sendo assim, torna-se pertinente investir em pesquisas que englobem estas duas áreas, para que sejam inseridas nos espaços da escola, principalmente no âmbito de sala de aula. Visto que a escola é um espaço da manifestação e construção do saber e deve possibilitar aos estudantes a oportunidade de discutir e aprender sobre radiações solares. De modo a contribuir com a formação de cidadãos informados e cientes dos riscos e benefícios que a exposição solar pode acarretar em suas vidas.

Para possibilitar um entendimento do que trazem as produções encontradas nesses repositórios, organizamos, no Quadro 1, o título do trabalho analisado, a autoria, o tipo de trabalho (se artigo de periódico, ou tese, ou dissertação) e o ano de publicação. Além disso, indicamos um número para cada texto a ser usado (QUADRO 2).

	Título	Autoria	Tipo de trabalho	Ano publicação
1	Primeiras Reflexões com o Auxílio da Disciplina Princípios de Sistemas na Busca da Aprendizagem Significativa Para o Ensino de Física das Radiações	Michely Prestes	Artigo científico	2008
2	Aprendizagem Significativa no Ensino de Física das Radiações: Contribuições da Educação Ambiental	Michely Prestes Eliane Cappelletto	Artigo científico	2008
3	Concepções dos Estudantes sobre Radiações	Michely Prestes Eliane Cappelletto Arion de Castro Kurtz dos Santos	Publicação em evento	2008
4	Oficina Interdisciplinar de Radiações dos Subprojetos PIBID/QUÍMICA e PIBID/FÍSICA da UFRGS: Uma Proposta Interdisciplinar?	Diego Biegler de Oliveira	Trabalho de conclusão de curso	2014
5	Elaboração de Um Material de Apoio Didático e Paradidático para o Ensino de Física das Radiações no Ensino Médio e Técnico	Rogério Fachel de Medeiros	Dissertação de mestrado profissional	2014

O Quadro 2 – Contém o objetivo de cada trabalho, o referencial teórico educacional utilizado, quando indicado, o desenvolvimento coleta de dados e a metodologia de análise dos dados. Os resultados e as principais conclusões encontrados serão analisados na sequência do artigo.

	Objetivo	Referencial teórico	Coleta dados	Metodologia análise
1	Relatar através da prática docente formas de melhorar a qualidade na Educação.	teoria da aprendizagem significativa de Ausubel.	Questionário diagnóstico; unidade de aprendizagem sobre radiações com estudantes do Ensino Médio.	Análise qualitativa do questionário aplicado para os estudantes; rede sistêmica.
2	relatar uma investigação, na disciplina de Física, sobre a ideia dos alunos de Ensino Médio sobre radiação.	teoria da aprendizagem significativa de Ausubel.	Livro didático de Física do Ensino Médio; Questionário diagnóstico.	análise qualitativa do questionário aplicado para os estudantes; desenvolvimento de unidade de aprendizagem com os mesmos.
3	Relatar os resultados de uma investigação piloto sobre as ideias de estudantes de Ensino Médio a respeito do tema radiações;	Teoria da aprendizagem significativa de Ausubel.	Questionário diagnóstico;	mapas conceituais das respostas dos estudantes; mapeamento do conteúdo curricular; análise qualitativa respostas do questionário.
4	analisar se as atividades da Oficina Interdisciplinar de Radiações favoreceu a discussão, de forma integrada, dos conhecimentos físicos e químicos propostos; identificar as formas de contribuição das atividades desenvolvidas nessa oficina.	Interdisciplinaridade (POMBO, 2008); documentos que defendem a interdisciplinaridade como um dos princípios educativos na Legislação da Educação Básica.	Observador participante; questionário com perguntas abertas; entrevista semiestruturada com o professor regente; análise da atividade avaliativa realizada pelo professor.	Pesquisa qualitativa; estudo de caso.
5	Produzir material de apoio para ser utilizado no Ensino Superior e Ensino Técnico.	Teoria da aprendizagem significativa de Ausubel.	Referências na área de Física das Radiações; questionário aplicado aos estudantes.	Aprofundamento da temática e produção do material de apoio; Implementação do material produzido; revisão de literatura.

Análise da produção 01

A participação de Prestes (2008a) na disciplina de Princípios de Sistemas, oferecida na pós-graduação, motivou a construção do artigo publicado em periódico. A autora desenvolveu atividades com 25 alunos do 3º ano do Ensino Médio, de uma Escola Pública, do município de Rio Grande (RS), com idades entre 16 e 19 anos. Essas atividades tiveram como tema as radiações.

O artigo relata e reflete as atividades sobre radiações aplicadas com os estudantes do Ensino Médio e busca, a partir das radiações, pesquisar alternativas que sejam estimulantes e significativas para os estudantes. O texto é fundamentado sobre a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, onde a autora reflete sobre estas questões e destaca: Aprender significativamente “implica atribuir significados e estes têm sempre componentes pessoais”.

A autora desenvolveu uma unidade de aprendizagem para trabalhar com os estudantes as radiações. Para iniciar a construção dessa proposta pedagógica, ela analisa alguns livros de Física para o Ensino Médio; contudo, o assunto é tratado de forma fragmentada e não contextualizada, além de pouco abordado. Com isso, um instrumento (questionário – contendo dezoito questões discursivas e descritivas), foi elaborado e aplicado com o intuito de conhecer o conteúdo previamente construído pelo aluno e obter melhores resultados com as discussões do tema, pois a autora acredita que, desta maneira, há o favorecimento para uma aprendizagem significativa.

A elaboração do questionário, segundo Prestes (2008a), buscou possibilitar um envolvimento real do aluno com o tema e também a aproximação da autora com algumas ideias dos estudantes sobre radiações.

Prestes (2008a) faz as análises e comentários sobre o pensamento dos estudantes para as duas primeiras questões do questionário através da Rede Sistêmica. Esta rede, segundo a autora,

possibilita uma simples sistematização, criada a partir da categorização das concepções prévias que os alunos possuem para o tema radiações. Para ela, a visualização das repostas, agrupada em categoria e subcategorias, com o auxílio da rede sistêmica, possibilitou descrever e entender melhor as representações dos alunos.

Com as respostas expressas pelos estudantes, a autora percebeu que o conhecimento sobre radiações foi estabelecido através do ensino formal e informal. E, apresenta como referência para estes dois conceitos, GOHN (2006), que coloca que a primeira dá-se por meio da escola e instituições organizadas, e a segunda é aquela em que o indivíduo aprende pelo processo de socialização e meios de comunicação de massa. Além disso, a autora não percebeu que a escola tenha propiciado o aprofundamento sobre o tema. Com isso, Prestes (2008a) considera que as instituições de ensino formal poderiam contribuir para minimizar as lacunas da falta de conhecimento dos educandos e, assim, possibilitar atender as necessidades atuais de atitudes conscientes, para reverter os efeitos nocivos da radiação na vida humana e não humana.

Por outro lado, Prestes (2008a) percebeu, por meio da análise do questionário, que os alunos aprenderam sobre radiações pelos meios de comunicação, o que, para ela, implica na reprodução do conhecimento. Além disso, a autora destaca ainda que se torna necessário um olhar atento por parte dos professores com relação ao símbolo radioativo, para evitar transtornos gerados pela falta de informação sobre a radiação como, por exemplo, o grave acidente ocorrido na cidade de Goiânia, Estado de Goiás, em setembro de 1987.

Embora o trabalho de Prestes (2008a) tenha ênfase no ensino de Física do Ensino Médio, as questões como câncer da pele e radiação ultravioleta aparecem na sua escrita. Subcategorias foram criadas na Rede Sistêmica e definidas como Tipos de Radiação e Aplicação das Radiações. A autora apresenta ainda alguns dados do Instituto Nacional do Câncer (INCA), que coloca a radiação ultravio-

leta como a principal responsável pelo desenvolvimento do câncer da pele e o envelhecimento precoce pelos raios de sol. Além disso, as campanhas de saúde pública promovidas pelo governo ainda não estão sendo suficientes para informar de maneira necessária e conscientizar a população, segundo a autora.

Após o primeiro questionário, nos encontros posteriores, a autora planejou diversas atividades para os estudantes com intuito de construir os conceitos científicos necessários para tentar ultrapassar as concepções prévias de senso comum. Para a organização do trabalho docente, envolvendo a unidade de aprendizagem, a autora estabeleceu relações com a proposta de Delizoicov (*et al*, 1992, p.29), onde são fundamentados três momentos pedagógicos: problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento. Os quais Prestes (2008a) descreve-os detalhadamente.

Com as atividades foi possível perceber lacunas na compreensão dos alunos, pois alguns não conseguiam relacionar as teorias com outras ciências envolvidas, por exemplo, com a Química e a Biologia, ou ainda apresentavam dificuldades com a própria disciplina de Física, afirma Prestes (2008a). Ela descreve ainda uma atividade envolvendo o acidente com césio-37, que ocorreu na cidade de Goiânia. A autora aponta para o não conhecimento dos alunos com relação ao acidente e os componentes radioativos envolvidos, tendo em vista que os estudantes desconheciam tal acidente. Destaca ainda que a escola, enquanto ambiente educativo, e os professores, enquanto agentes deste processo, desenvolvem um papel essencial e podem contribuir a fim de melhorar o entendimento sobre a energia nuclear.

As atividades demonstraram algumas possíveis alternativas para trabalhar com o tema radiação, mostrando que, através da educação, no espaço escolar, é possível promover conhecimento de qualidade, para então poder aplicá-los no cotidiano, minimizando problemas sociais como os relacionados com a saúde. A autora ainda espera, após trabalhar as radiações no ensino de Física, que

os estudantes saibam sobre os efeitos das radiações em suas vidas. Destaca ainda que se deve buscar alternativas que possibilitem mudanças nos patamares da sociedade e que seja relevante refletir sobre as prioridades do currículo nas escolas.

Análise da produção 02

Prestes e Cappelletto (2008b) buscam alternativas, como educadoras, para trabalhar o ensino de Física de maneira estimulante e significativa para os estudantes. As autoras apresentam o relato de uma investigação, na disciplina de Física, sobre a ideia dos alunos de Ensino Médio sobre radiação. Desenvolvem uma unidade de aprendizagem (UA), visando aproximar o conhecimento científico de Física e as aplicações com o cotidiano, problematizando os benefícios e os prejuízos das aplicações das radiações.

As autoras discorrem sobre as aplicações das radiações e a importância da inserção do tema no ensino médio, articulado com questões práticas e de forma interdisciplinar. Elas ainda destacam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) e as orientações do documento para trabalhar Matéria e Radiação interdisciplinarmente. Além disso, por meio da Educação Ambiental, entendem que, através da contextualização do ensino de Física das radiações, o estudante torna-se capaz de participar efetivamente de discussões sobre a relação da ciência–tecnologia–sociedade.

Pensando em uma proposta pedagógica para discutir radiações na disciplina de Física, as autoras recorreram ao livro didático de Física, do Ensino Médio. Contudo, os livros pouco abordam sobre o tema e, quando o fazem, destacam mais conceitos isolados e sem relação com a prática cotidiana. Prestes e Cappelletto (2008b) elaboraram um instrumento (questionário) para que se aproximassem de algumas ideias dos estudantes sobre as radiações e assim qualificar uma intervenção didática, denominada UA, realizada logo após a coleta de dados.

Prestes e Cappelletto (2008b) entendem que é necessário estabelecer a relação entre o conteúdo previamente construído pelo indivíduo e a teoria científica, para efetivar uma aprendizagem significativa. Neste sentido, elas utilizam a teoria de Ausubel, onde a aprendizagem é dita significativa

Quando uma nova informação (conceito, idéia, proposição) adquire significados para o aprendiz através de uma espécie de ancoragem em aspectos relevantes da estrutura cognitiva preexistente do indivíduo, em conceitos, idéias, proposições já existentes em sua estrutura de conhecimentos (ou de significados) com determinado grau de clareza, estabilidade e diferenciação (MOREIRA, 1988, p. 5).

As autoras destacam com veemência a importância de conhecer as ideias dos alunos, para agregar a sua estrutura cognitiva as novas informações contextualizadas com o cotidiano, minimizando o esforço e o tempo para assimilar conceitos que seriam mais facilmente compreendidos. Elas concordam ainda com Erthal (*et al*, 2005), que critica o currículo de Física do Ensino Médio, colocando que talvez a mais contundente seja o seu desligamento da realidade vivencial do aluno, o que tem resultado em textos e materiais didáticos tão ou ainda mais desligados dessa realidade.

O trabalho relatado no artigo ocorreu no segundo semestre de 2006, em uma turma composta por 25 estudantes do 3º ano do Ensino Médio, de uma escola estadual da cidade do Rio Grande – RS. O recurso utilizado para conhecer as ideias dos estudantes foi um questionário, composto por quinze questões dissertativas. As respostas foram analisadas qualitativamente. Contudo, a pesquisa encontra-se em construção, mas, ao término, elas pretendem propor estratégias escolares que possam contribuir para uma aprendizagem significativa.

Com o questionário, Prestes e Cappelletto (2008b) constataram que os estudantes de Ensino Médio têm pouco conhecimento

sobre o tema Radiações, apenas ideias vagas e desarticuladas. As autoras afirmam que é necessário um conhecimento mais preciso e embasado sobre os perigos e os benefícios das radiações, em especial das solares, construído em situação formal de aprendizagem. Acreditam ainda que um caminho possível para o professor conseguir realizar com eficácia sua tarefa, na negociação de significados, é fazendo uso de unidades de aprendizagens, elaboradas com o propósito de organizar e relacionar os conceitos de uma área de conhecimento contextualizados com o cotidiano. E concluem destacando que o tema Radiações desperta bastante curiosidade e é capaz de motivar os estudantes facilmente. E que isto pode refletir em uma vida saudável, se houver envolvimento de setores como as instituições de ensino, que são as responsáveis pela sistematização dos conceitos, pelo desenvolvimento do conhecimento científico, com atividades didáticas.

Análise da produção 03

Os autores iniciam o texto abordando a dualidade que envolve as radiações, na qual gera benefícios e riscos para a vida humana. Apontam ainda para o desconhecimento da população para com esse assunto. Além disso, salientam que as radiações estão presentes em inúmeras aplicações e que são pouco exploradas. Segundo os autores, este é um tema que faz parte da Física Moderna e Contemporânea, que poderia ser facilmente inserido no Ensino Médio, pois é atual, interessante, com muitas aplicações práticas, com forte viés interdisciplinar e ainda capaz de suscitar discussões sobre a relação ciência–tecnologia–sociedade.

Prestes *et al.* (2008c) salienta que um dos temas estruturadores dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) é o estudo da Matéria e Radiações – o qual é capaz de organizar as competências relacionadas à compreensão do mundo material microscópico, promover a compreensão dos modelos sobre como se constitui a

matéria, as interações no núcleo dos átomos e os modelos que a ciência hoje propõe para um mundo povoado de partículas, e também aprender a identificar, lidar e reconhecer as radiações e seus diferentes usos.

A investigação do trabalho ocorreu no segundo semestre de 2006, em uma turma composta de 25 estudantes de Ensino Médio de uma escola estadual da cidade do Rio Grande – RS. O objetivo foi apresentar os resultados de uma investigação inicial sobre a introdução do tema radiações no Ensino Médio, avaliando as ideias prévias dos estudantes com a finalidade de embasar possíveis estratégias educativas sobre o tema. Para tanto, mapas conceituais foram utilizados como instrumentos para organizar as respostas dos estudantes e fazer o mapeamento do conteúdo curricular. Já o recurso utilizado para o mapeamento das concepções e condutas dos estudantes foi o questionário, composto de quinze questões dissertativas, onde os estudantes, anônima e individualmente, registraram suas respostas.

Ancorados na teoria de aprendizagem significativa de Ausubel e Novak (MOREIRA, 1983), os autores discorrem sobre os mapas conceituais e colocam que eles são diagramas de significados, de relações significativas e, em muitos casos, de hierarquias conceituais. São instrumentos úteis na análise de currículo, como técnica didática, recurso de aprendizagem e meio de avaliação (MOREIRA; BUCHWEITZ, 1987).

Os autores informam que, para a realização do trabalho, foram utilizados três mapas conceituais elaborados a partir da consulta a vários textos, sites, livros e manuais. O primeiro mapa conceitual trata sobre radiações; o segundo versa sobre as aplicações mais comuns das radiações; já o terceiro mapa conceitual aborda sobre os efeitos biológicos da radiação ultravioleta. Além disso, é feita uma análise qualitativa das respostas do questionário, relacionando-as ao conhecimento sobre radiações, sistematizado nos três mapas conceituais que serviram como orientação e análise do conteúdo curricular.

Por meio da análise dos questionários os autores puderam verificar que, antes da instrução formal, os estudantes do Ensino Médio têm pouco conhecimento sobre o tema radiações, apenas ideias vagas e desarticuladas. Concluem ainda que é necessário um aprofundamento sobre os perigos e os benefícios das radiações a ser construído em situação formal de aprendizagem. E apontam que um caminho possível para o professor conseguir realizar com eficácia sua tarefa, está na negociação de significados fazendo uso de mapas conceituais, elaborados por ele e pelos alunos em grupos ou individualmente. Finalizam, relatando que, a partir do questionário, os alunos demonstraram curiosidade em saber mais sobre o tema radiações e que o tema desperta bastante curiosidade e é capaz de motivar os estudantes facilmente.

Análise da produção 04

Oliveira (2014) inicia seu texto apresentando o Ensino Médio Politécnico, no qual um dos princípios orientadores é a interdisciplinaridade. Segundo ele, a proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico visa o aprofundamento da articulação das áreas de conhecimentos e suas tecnologias, com os eixos Cultura, Ciência, Tecnologia e Trabalho.

O autor apresenta o conceito de interdisciplinaridade a partir de Pombo (2008), no qual coloca que ela pode ser compreendida como o resultado da combinação de duas ou mais disciplinas que possuam algum assunto em comum e que pode ser abordado a partir da confluência de pontos de vista diferentes. Além disso, Oliveira (2014) utiliza, como referencial de seu trabalho, alguns documentos que defendem a interdisciplinaridade como um dos princípios educativos na Legislação da Educação Básica. Ele faz um breve levantamento sobre as orientações da legislação normatizadora da Educação Básica, quanto à interdisciplinaridade, assim como dos principais fundamentos teóricos que norteiam a temática da investigação proposta.

Oliveira (2014) aponta a necessidade de os professores relacionarem os conteúdos de sua área de conhecimento às temáticas que sejam de interesse dos alunos e que contemplem conteúdos de diferentes áreas de conhecimento. Contudo, o autor destaca que práticas interdisciplinares são pouco vivenciadas no meio acadêmico e escolar.

Por meio do Subprojeto Química do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o autor vivenciou a elaboração e implementação de uma proposta de ensino com perspectiva interdisciplinar. E foi durante um encontro institucional que as professoras coordenadoras dos Subprojetos PIBID/Química e PIBID/Física propuseram a criação de oficinas temáticas, utilizando temas comuns às duas áreas, na qual o autor optou por fazer parte da Oficina de Radiações.

As oficinas tiveram por objetivo serem interdisciplinares e contribuir para o desempenho escolar dos alunos. Já o Trabalho de Conclusão de Curso do autor objetivou analisar se as atividades da Oficina Interdisciplinar de Radiações favoreceu a discussão, de forma integrada, dos conhecimentos físicos e químicos propostos, a fim de verificar se a proposta atingiu o objetivo de ser interdisciplinar. Buscou ainda identificar as formas de contribuição das atividades desenvolvidas nesta oficina para um grupo de 1º ano do Ensino Médio, de uma escola da rede pública estadual de Porto Alegre.

A natureza do trabalho é qualitativa, tratando-se de um Estudo de Caso. O Estudo de Caso possibilita analisar um contexto escolar específico, considerando as diferentes interações entre os alunos, percepções sobre o conteúdo e a temática trabalhada, conforme as referências do autor.

Para a realização da coleta de dados, o autor atuou como observador participante. Oliveira (2014) aplicou um questionário, contendo 5 perguntas abertas, para 48 alunos, após a realização da oficina. Também foi realizada entrevista semiestruturada com o

professor regente das turmas. O autor ainda analisou os resultados (conceitos) e respostas dos alunos à atividade avaliativa proposta pelo professor das turmas.

O tema Radiações foi escolhido devido a sua grande correlação entre assuntos de Química e Física. A partir disso, os bolsistas foram responsáveis pela busca e construção do material das atividades para as oficinas, com apoio das Coordenadoras dos Subprojetos de PIBID/Química e PIBID/Física. Estas oficinas interdisciplinares sobre Radiações foram ministradas de forma integrada pelos dois subprojetos.

A Oficina Interdisciplinar sobre Radiações foi dividida em duas partes. O encontro inicia com uma discussão sobre ondas e com a caracterização das ondas segundo suas energias ou frequências e comprimentos de onda nas diferentes regiões do espectro eletromagnético. Já a segunda parte é dedicada à introdução ao estudo da radioatividade. Após citar essas duas partes em que foi dividida a oficina, o autor descreve-as detalhadamente.

Oliveira (2014) concluiu, a partir da análise das respostas obtidas, que Oficina sobre Radiações favoreceu a discussão, de forma integrada, dos conhecimentos físicos e químicos propostos, atingindo o objetivo de ser interdisciplinar. Destacou ainda que as oficinas sobre radiações contribuíram para um melhor desempenho escolar do grupo de alunos analisados.

O autor também notou que os alunos e o professor que participaram da investigação apontaram relações entre os conteúdos das duas matérias (química e física) e de suas aplicações. Além disso, foi percebido que as oficinas tiveram maior contribuição para os alunos na disciplina de Química; contudo, o autor faz algumas ressalvas quanto a isso. Também foi verificado que o conjunto de ações motivou os estudantes no estudo dos conteúdos trabalhados nas aulas. Oliveira (2014) finaliza colocando que a oficina deve passar por uma reformulação para assim ter maior contextualização, atividades práticas viáveis para serem aplicadas na escola, e tam-

bém precisa avaliar os conceitos mais importantes a serem trabalhados com os alunos.

Análise da produção 05

Medeiros (2014) inicia sua dissertação ressaltando a necessidade de uma alteração nos conteúdos programáticos do Ensino Médio e Técnico da disciplina de Física. Isso não acontece, pois, segundo ele, não há uma revisão periódica dos currículos escolares; há pouca disponibilidade de materiais de apoio e os professores estão despreparados e/ou desmotivados. Além disso, o autor cita Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002), que orientam que o currículo das escolas deve sofrer uma atualização focada no ensino de Física Contemporânea e em assuntos que fazem parte da vida cotidiana dos alunos.

A Física das Radiações está presente na Física Contemporânea e também faz parte da vida cotidiana dos alunos; contudo, aspectos da Física das Radiações permanecem fora do currículo escolar e, por conseguinte, fora dos livros didáticos. Para o autor, a confecção de um material de apoio didático para o ensino da Física das Radiações pode ser de muita valia, principalmente a elaboração de um material focado nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

O autor sustenta sua argumentação a partir de documentos como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (BRASIL, 2006), que sugere a introdução de alguns conceitos básicos de Física das Radiações. Medeiros (2014) aponta para a formação dos futuros técnicos de radiologia e a necessidade de formar profissionais que realizem suas atividades com qualidade e segurança. Assim é necessário que o professor trabalhe, além do conteúdo formal, um conjunto de habilidades e atitudes que permitam aos estudantes responderem com rapidez, agilidade e de maneira eficiente a situações práticas.

O objetivo principal da dissertação é a produção do material de apoio para serem utilizados no Ensino Superior e Ensino Técnico. O autor cita oito referências na área de Física das Radiações que o ajudaram na elaboração do material. No decorrer da revisão, ele percebeu a falta de material específico na área e também constatou a falta de bibliografia nacional sobre o assunto. Isto, para Medeiros (2014), é um problema generalizado, que ocorre nos livros didáticos escolares, técnicos e naqueles utilizados na educação superior.

A revisão bibliográfica também abordou os artigos sobre o ensino de Física Contemporânea, publicados em revistas sobre o ensino de Física, bem como o uso das novas tecnologias como recurso didático. A análise dos artigos científicos evidenciou o quão limitada é a realização e/ou a divulgação científica de trabalhos relacionados ao ensino de Física das Radiações.

Em busca de identificar artigos científicos que tratassem da utilização de uma abordagem do tema de Física das Radiações no Ensino Médio e Técnico, o autor analisou o Caderno Catarinense de Ensino de Física e a Revista Física na Escola. No caderno Catarinense em nenhuma das publicações analisadas o autor encontrou algum artigo que abordasse o desenvolvimento de assuntos relacionados com Física das Radiações no Ensino Médio ou técnico. Entretanto, o autor percebeu um crescente número de publicações relacionadas ao desenvolvimento de atividades de Física Contemporânea no Ensino Médio. O que, para ele, evidencia uma tendência à inclusão de tópicos de Física Contemporânea neste nível de ensino.

O autor ainda versa sobre o currículo de Física para o Ensino Médio, a resistência das escolas e professores sobre o ensino de Física Moderna. Discorre sobre os PCN e as mudanças verificadas nos livros didáticos após a publicação destes. Além disso, Medeiros (2014) cita alguns autores que acreditam na necessidade de inserção de tópicos de Física Moderna e Contemporânea no Ensino Médio, e destaca que foi encontrada uma bibliografia significativa neste sentido.

Ancorado pela teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, o autor coloca que este é um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. O autor discorre sobre a eficiência da aplicação da Aprendizagem Significativa, sobre a assimilação, subsunçores e outros conceitos que envolvem a referida teoria. Para o autor, aprender de forma significativa nada mais é do que aprender com sentido ou, com significado, este tipo de aprendizagem permite a evocação das ideias aprendidas, quando elas se fizerem necessárias, devido ao fato de serem mais estáveis e disponíveis na mente do sujeito.

A metodologia utilizada envolveu o aprofundamento da pesquisa sobre a temática e produção do material de apoio e a implementação didática do material produzido pelo autor. Para isso, foi realizado o levantamento da literatura, o levantamento de dados para elaboração do material de apoio que envolveu: a identificação do perfil dos alunos e a identificação do nível de conhecimento dos alunos pesquisados sobre Física das Radiações com aplicação de questionários. A seguir foi organizado o material didático e produzido o CD – ROM , aplicado a alunos de duas turmas do curso técnico em radiologia e os dados dessa implementação foram analisados.

Os questionários foram aplicados para uma turma de segundo ano de Ensino Médio de uma Escola Estadual e para outra turma, também de segundo ano, de uma Escola Secundária, ambas localizadas em Porto Alegre – RS. Foram aplicados os mesmos questionários em duas turmas de Curso Técnico em Radiologia de uma Escola Profissionalizante, na mesma cidade. Já o número total de alunos pesquisados foi de 110.

Por meio do questionário o autor obteve informações como a faixa etária dos alunos, os conhecimentos prévios sobre a Física das Radiações, bem como o grau de interesse e outros fatores que permitiram a organização do material de apoio assim como as estratégias didáticas a serem utilizadas. O questionário de levantamento

preliminar de dados possuía oito questões. No formulário não havia a necessidade de identificação, dando ao aluno a liberdade de responder às questões sem nenhum tipo de constrangimento.

Com a aplicação do questionário no Ensino Médio e Técnico, Medeiros (2014) percebeu que a falta de material específico reflete-se no pouco conhecimento dos estudantes a respeito dos tópicos investigados. A referida falta de material resulta também na busca de informações em fontes alternativas como revistas em quadrinho, internet e etc.

Utilizando como base as informações obtidas no levantamento preliminar de dados realizado com os alunos, Medeiros (2014) elaborou uma estrutura didática composta de três módulos. Foram eles: Fundamentos de Física das Radiações; Fundamentos de Raios X; Radioatividade e Segurança Radiológica. O autor explicitou o objetivo de cada módulo e as subdivisões dos assuntos. Para a construção dos módulos foi primado por conceitos claros e precisos, apoiados em conhecimentos prévios dos alunos, sem dar ênfase aos cálculos.

Com a confecção do CD-ROM, os alunos tinham à disposição todo o material de apoio produzido que poderia ser consultado com o auxílio de ferramentas de *Software*. O autor ainda apresenta a imagem/tela/menu inicial do CD-ROM e o descreve detalhadamente.

O levantamento de dados (questionário) foi aplicado em duas escolas (Ensino Médio e Técnico). No entanto, a aplicação sistemática e controlada da proposta ocorreu somente em turmas do Ensino Técnico. O autor justifica tal escolha e coloca que a proposta foi desenvolvida na Escola Profissional da Fundação Universitária de Cardiologia – Instituto de Cardiologia do Rio Grande do Sul, de 16 de outubro a 11 de dezembro de 2008. Neste período foi possível a realização de 9 encontros, totalizando 36 horas-aula de trabalho.

No curso foi realizado o estudo de todos os tópicos de Física das Radiações apresentados neste resumo, isto é, foram desenvolvidos os módulos e entregue o CD-ROM, bem como a utilização

deste no desenvolvimento do curso. O autor ainda descreve detalhadamente como transcorreu a realização das atividades didáticas com a utilização do material produzido de Física das Radiações.

Nos encontros com os alunos, Medeiros (2014) avalia que a maioria dos objetivos da proposta foi alcançada. Ele faz uma análise da aplicação do material de apoio de um ponto de vista geral, onde foi realizado um cálculo da porcentagem média geral de acertos e erros obtidos na avaliação prévia de cada encontro e a avaliação final. Com isso, o autor percebeu que a porcentagem média geral de acertos final apresentou um aumento significativo quando comparado com a porcentagem média geral prévia. Já com a análise da porcentagem média de erros, foi percebido que a porcentagem média geral de erros final apresentou uma diminuição significativa quando comparado com a porcentagem média geral prévia.

Considerando os bons resultados obtidos pelos alunos nas avaliações realizadas durante os encontros somando aos excelentes resultados verificados nas avaliações do material de apoio e aplicação da proposta pelos alunos, o autor coloca que o material de apoio proposto, bem como a aplicação do mesmo foi bem recebido pelos alunos. Contudo, o autor ressalva que o único tópico a ser melhorado, segundo avaliação realizada pelos alunos, seria o tempo destinado para aplicação do curso. Além disso, ele destaca que o currículo das escolas deve sofrer uma atualização focada no ensino de Física Contemporânea e em assuntos que fazem parte da vida cotidiana dos alunos e que a ideia de desenvolver um material de apoio didático e paradidático para o ensino de Física das Radiações, fundamentados na teoria da Aprendizagem Significativa, pode ser considerada uma experiência bem sucedida.

Medeiros (2014) conclui que os problemas verificados atualmente no Ensino de Física no Brasil estão associados, entre outras causas, à falta de material qualificado, bem como à falta de uma proposta para sua aplicação. O autor acredita ainda que seja apropriada a introdução do estudo da Física das Radiações, tópico este

presente na Física Contemporânea e que faz parte da vida cotidiana dos alunos, por se tratar de um assunto motivador ao estudo, possibilitando assim resgatar o espírito questionador dos estudantes e conseqüentemente nutrir o florescer do ensino exploratório. E ainda sugere aplicar e avaliar o material produzido em turmas do Ensino Médio.

Considerações finais

O presente trabalho procurou mostrar o número de produções envolvendo radiações solares e ensino, disponíveis em alguns sites da internet, bem como uma análise qualitativa dos trabalhos recuperados. Essas buscas permitiram perceber que existem poucos materiais envolvendo tais assuntos e, sendo assim, torna-se pertinente realizar pesquisas que englobem esses temas.

Referente à pesquisa, considerando o tema de interesse, é possível discutir questões que fazem parte da vida escolar como: promoção da saúde na escola; interdisciplinaridade – já que as radiações permeiam pelas mais variadas disciplinas como Biologia, Química e Física; ensino fragmentado – pois ao discutir radiações solares pode-se articular assuntos como o câncer da pele, síntese de vitamina no corpo humano, bronzamento, protetor solar, envelhecimento da pele... E, com isso, desconstruir os muros que impossibilitam uma maior aproximação entre a escola e a vida dos estudantes.

Com a pesquisa quantitativa foi encontrado um maior número de trabalhos que abordaram a temática pelo viés da Física, Biologia, Química, Medicina... E não articulando o assunto com o ensino. Além disso, destaca-se a importância dos estudos bibliométricos para a Ciência da Informação. Mapear, quantificar e interpretar os resultados envolvendo estas pesquisas nas bases de dados contribui com o futuro da ciência. Estas bases de dados disponíveis na rede mundial de computadores favorecem a divulgação do conhecimento científico, tornando-o de fácil acesso à população.

Constatamos, por meio deste artigo, a baixa produção de trabalhos articulando radiações solares e ensino. As radiações como tema geral, envolvendo a educação, também não se fazem presentes nas produções. Surpreende-nos tal assunto não fazer parte dos conteúdos programáticos da educação básica no Brasil, pois vivemos em um país tropical, com altos índices de radiação ultravioleta e com dados alarmantes sobre o diagnóstico de câncer da pele.

Contudo, trabalhos como os analisados nesta pesquisa e documentos, como os PCN, são ferramentas importantes na divulgação e sustentação de que este é um tema necessário de ser abordado na escola. Entendemos, também, que, ao questionar e problematizar o currículo escolar avançamos para um campo teórico de disputas, no qual indagações como o que deve e o que não deve estar posto no currículo se fazem presentes. Neste sentido, Silva (2013, p. 15) coloca:

A pergunta “o quê?”, por sua vez, nos revela que as teorias do currículo estão envolvidas, explícita ou implicitamente, em desenvolver critérios de seleção que justifiquem a resposta que darão àquela questão. O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos de saberes e conhecimento seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados.

Não temos a pretensão de listar conteúdos e assuntos que devem (ou não) figurar na escola; no entanto, acreditamos que as especificidades de cada região precisam ser consideradas, bem como o tipo de sujeito que pretendemos formar. As radiações solares, como já destacamos inúmeras vezes neste artigo, estão presentes na vida humana, produzem efeitos, muitos deles considerados graves para a medicina. Por isso, atentar o olhar para o tema

faz parte da prática de professores e professoras comprometidos e envolvidos com um ensino que esteja mais próximo dos alunos, que busque aproximar as vivências dos estudantes com a teoria e, a partir disso, estabelecer relações com a vida, realidade e contexto no qual estamos imersos e inseridos.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. INCA, Instituto Nacional do Câncer. Brasil. Ministério da Saúde. **Estimativas da incidência e mortalidade por câncer no Brasil: 2007**. Rio de Janeiro, 2013.

MEDEIROS, R. **Elaboração de Um Material de Apoio Didático e Paradidático para o Ensino de Física das Radiações no Ensino Médio e Técnico**. 2011. 84f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Física), Instituto de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2011.

MIRANDA, A. C. D; FACHIN, G. R. B. Gestão do conhecimento e temas relacionados: Uma análise através da base library and information science abstracts – lisa. **Biblos**, Rio Grande, v. 23, p. 247-258, 2009.

PRESTES, M; Primeiras Reflexões com o Auxílio da Disciplina Princípios e Sistemas na Busca da Aprendizagem Significativa para o Ensino de Física das Radiações. **Didática Sistemica**, Rio Grande, v. 7, p. 73-98, jan./jun. 2008a.

PRESTES, M; CAPPELLETTO, E; Aprendizagem Significativa no Ensino de Física das Radiações: Contribuições da Educação Ambiental. **Mestr. Educ. Ambient.**, Rio Grande, v. 20, p. 180-194, jan./jun. 2008b.

PRESTES, M.; CAPELLETTO, E.; SANTOS, A. C. K. Concepções dos estudantes sobre radiações. In: XI ENCONTRO DE PESQUISA EM

ENSINO DE FÍSICA, 12., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UTFPR, 2008c. p. 1-12. Disponível em: <[http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/1042/Concep%C3%A7%C3%B5es%20dos%20estudantes%20sobre%20radia%C3%A7%C3%B5es%20\(no%20prelo\).pdf?sequence=1](http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/1042/Concep%C3%A7%C3%B5es%20dos%20estudantes%20sobre%20radia%C3%A7%C3%B5es%20(no%20prelo).pdf?sequence=1)>. Acesso em: 18 nov. 2015.

PRITCHARD, 1969. P.157. In: SANTOS; KOBACHI. Bibliometria, Cientometria, Infometria: conceitos e aplicações. **Revista Pesquisa brasileira em Cientometria e Infometria**, Brasília, v. 2, n.1, p. 155-172, 2009.

OLIVEIRA, D. **Oficina Interdisciplinar de Radiações dos Subprojetos Pibid/Química e Pibid/Física da UFRGS: Uma Proposta Interdisciplinar?** 2014. 44f. Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto de Química, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

Recebido em: 09.12.2015

Aceito em: 11.10.2016

Instruções para o envio de trabalhos Normas para colaborações

- 1 **Linguagens, Educação e Sociedade** -ISSN –1518-0743 – é a Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Publica, preferencialmente, resultados de pesquisas originais ou revisões bibliográficas desenvolvidas por autor(es) brasileiros e estrangeiros sobre Educação.
- 2 Linguagens, Educação e Sociedade aceita para publicação textos escritos em português, inglês, italiano, francês ou em espanhol.
- 3 Os artigos recebidos são apreciados por especialistas na área (pareceristas ad hoc) e/ou pelo Conselho Editorial, mantendo-se em sigilo a autoria dos textos.
- 4 A apresentação de artigos deve seguir o disposto na NBR 6022 e na NBR 6028 da ABNT, com a seguinte estrutura: título, autoria (nome do autor, vinculação institucional, qualificação, e-mail etc); resumo, palavras-chave, abstract, keywords, resumen, palabras clave; texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e elementos pós-textuais: referências, apêndices e anexos. Referências e citações devem seguir as normas específicas da ABNT, em vigor.
- 5 O resumo (250 palavras aproximadamente) deve sintetizar o tema, o(s) objetivo(s), o problema, referências teóricas, a metodologia, resultado(s) e as conclusões do artigo.
- 6 Os artigos devem ser encaminhados ao editor, para o endereço eletrônico – revistales.ppged@ufpi.edu.br, em versão Word for Windows, fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento

1,5 e em versão PDF. O texto deve conter entre 18 e 25 páginas, incluindo as referências, resumo e abstract. A estrutura do artigo, o resumo, as citações diretas e indiretas, as referências, imagens, quadros e tabelas devem obedecer às normas da ABNT, em vigor. Para resenha o número de laudas fica entre cinco e oito, incluindo referências e notas e até dez laudas para entrevistas. Deve ser encaminhada para o para o endereço eletrônico – revistales.ppged@ufpi.edu.br, em arquivo Word for Windows, fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5 e em versão PDF. As citações, referências devem seguir as normas da ABNT, em vigor.

- 7 A identificação do(s) autor(es) deve ser enviada em arquivo à parte, constando o título do trabalho, o(s) nome(s) completo(s) do(s) autor(es), titulação, vinculação institucional, endereços residencial e profissional, e-mail e, quando for o caso, apoio e colaborações.
- 8 Para citações, organizações e referências, os colaboradores devem observar as normas em vigor da ABNT. No caso de citações diretas recomenda-se a utilização do sistema autor, data e página e nas indiretas o sistema autor-data. As citações de até três linhas devem ser incorporadas ao parágrafo e entre aspas. As citações superiores a três linhas devem ser apresentadas em parágrafo específico, recuadas 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 11 e espaçamento simples entre linhas.
- 9 Referências citadas no texto devem ser listadas em item específico e no final do trabalho, em ordem alfabética, segundo as normas da ABNT/ NBR 6023, em vigor.

Exemplos:

- a) Livro (um só autor):
FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
MENDES SOBRINHO, J.A. de C. **Ensino de ciências naturais na escola normal: aspectos históricos**. Teresina: Ed. UFPI, 2002.

- b) Livro (até três autores):
ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método científico nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.
- c) Livros (mais de três autores):
RICHARDSON, R. J. *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.
- d) Capítulo de livro:
CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA. S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.
- e) Artigo de periódico:
IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A. pesquisa colaborativa na perspectiva sóciohistórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina – PI, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.
- f) Artigo de jornais:
GOIS, A.; Constantino. L. No Rio, instituições cortam professores. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 22 jan. 2006. Cotidiano, caderno 3, p. C 3.
- g) Artigo de periódico (eletrônico):
IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sóciohistórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina – PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Disponível em <<http://www.ufpi.br/mestrededuc/Revista.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2005.
- h) Decreto e Leis:
BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- i) Dissertações e teses:
BRITO, A. E. **Saberes da prática docente alfabetizadora: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer**. 2003. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais

Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

j) Trabalho publicado em eventos científicos:

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Entre propostas uma proposta pra o ensino de didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, VIII, 1996, Florianópolis. *Anais* Florianópolis: EDUFSC, 1998. p. 49.

10 A responsabilidade por erros gramaticais é exclusivamente do(s) autor(es), constituindo-se em critério básico para a publicação.

11 O conteúdo de cada texto é de inteira responsabilidade de seu(s) respectivo(s) autor(es).

12 Os textos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores.

13 O Conselho Editorial se reserva o direito de recusar o artigo ao qual foram solicitadas ressalvas, caso essas ressalvas não atendam às solicitações feitas pelos árbitros.

14 A aceitação de texto para publicação implica na transferência de direitos autorais para a Revista.

ENDEREÇO

Linguagens, Educação e Sociedade

Universidade Federal do Piauí

Centro de Ciências da Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

revistales.ppged@ufpi.edu.br

Campus da Ininga – Teresina – Piauí – CEP: 64.049.550



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO "PROF. MARIANO DA SILVA NETO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd

Formulário de Permuta

A Universidade Federal do Piauí (UFPI), por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) está apresentando o Número _____, da Revista "Linguagens, Educação, Sociedade" e solicita o preenchimento dos dados a seguir relacionados:

Identificação Institucional

Nome: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Contatos

Telefones: _____

Fax: _____

Home-page: _____

E-mail: _____

() Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como doação (sujeito a análise e confirmação).

() Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como permuta.

Em caso positivo, indicar, a seguir: título, área e periodicidade da revista a ser permutada.

Assinatura do Representante Institucional

Encaminhar este formulário devidamente preenchido para o endereço a seguir:

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação "Prof. Mariano da Silva Neto"
Programa de Pós-Graduação em educação (PPGEd) – Sala 416
Campus Universitário "Ministro Petrônio Portella" – Ininga
TELEFAX: (86) 3237-1277
64.049-550



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO "PROF. MARIANO DA SILVA NETO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd

REVISTA LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Ficha de Assinatura

Nome: _____

Instituição: _____

Endereço: _____

Complemento: _____

Cidade: _____ CEP: _____ UF: _____

Telefone: _____ Fax: _____

E-mail: _____

Professor: () Educação Básica () Educação Superior
() Outros: _____

Assinatura a partir de 2006 (4 números) – R\$ 60,00 – Brasil
Número avulso – R\$ 20,00 – Brasil

**Forma de Pagamento – manter contato por
e-mail: revistales.ppged@ufpi.edu.br**

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGED
Campus Min. Petrônio Portela – Ininga
64.049.550 Teresina – Piauí
Fone: (086) 3237-1214/3215-5820/3237-1277
E-mail: revistales.ppged@ufpi.edu.br
web: <<http://www.ufpi.br/>>mesteduc/Revista.htm