



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

SARA ROCHA GUIMARÃES

**FORMAÇÃO DO(A) PEDAGOGO(A): UMA EXPERIÊNCIA EM ESPAÇOS
NÃO-ESCOLARES**

JOÃO PESSOA

2016

SARA ROCHA GUIMARÃES

FORMAÇÃO DO(A) PEDAGOGO(A): uma experiência em espaços não-escolares

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia com habilitação em Educação Especial.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Luísa Nogueira de Amorim.

JOÃO PESSOA

2016

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

G963f Guimarães, Sara Rocha.

Formação do(a) Pedagogo(a): uma experiência em espaços não escolares. / Sara Rocha Guimarães. - João Pessoa, 2016.

41 f.

Orientação: Ana Luisa Nogueira Amorim.

TCC (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Formação docente. 2. Prática docente. 3. Formação continuada. 4. Espaços escolares e não escolares. I. Amorim, Ana Luisa Nogueira. II. Título.

UFPB/BS/CE

CDU 37-051(043.2)

SARA ROCHA GUIMARÃES

FORMAÇÃO DO(A) PEDAGOGO(A): uma experiência em espaços não-escolares

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia com habilitação em Educação Especial.

Aprovada em: 22/06/2016

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Ana Luisa Nogueira de Amorim
Orientadora (UFPB/CE/DHP)

Prof.^a MS. Santuza Mônica de França Pereira da Fonseca
Examinadora (UFPB/CE/DHP)

Prof.^a MS. Veridiana Xavier Dantas
Examinadora (UFPB Virtual)

Com admiração, a todos os profissionais apaixonados pela Educação e que se deparam com os desafios de educar no século XXI, dedico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus que me manteve firme diante de dias difíceis e me proporcionou saúde e força para continuar. Agradeço aos meus pais e familiares que me ajudaram e me apoiaram mesmo não estando perto fisicamente.

Agradeço aos meus professores e orientadores, sem eles não conseguiria chegar até aqui. Cada orientação e ensinamento estará presente em minha prática e no meu coração.

OBRIGADA!

Desistir? Eu já pensei seriamente nisso, mas nunca levei realmente a sério. É que tem mais chão nos meus olhos, do que cansaço nas minhas pernas, mais esperança nos meus passos, do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração, do que medo na minha cabeça.

Cora Coralina

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar, a partir da minha atuação docente, a relação entre a teoria e a prática na formação do pedagogo. Como objetivos específicos temos: delinear a formação docente no Brasil; identificar os desafios da prática docente; e refletir sobre a atuação do pedagogo em espaços escolares e não escolares. Para tanto, nosso referencial teórico fundamenta-se nos seguintes temas e seus respectivos autores/as: histórias de vida professoral (NÓVOA, 1999); processo de formação docente (MOITA, 2007); e profissão docente (CAVACO, 1999). Como base legal, fundamentamos a formação docente de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – nº 9.394/96 – e a Resolução CNE/CP – nº 1/2006. Metodologicamente, utilizamos a abordagem (auto) biográfica, apresentando minha formação docente inicial e continuada. A formação de um professor não ocorre de forma individual, tampouco é construída apenas no decorrer do curso. A formação é um processo que permeia toda uma vida, pois é uma ação de construção pessoal e de relação com os outros. Portanto, consideramos que o ser docente é construído em um processo não-linear. Processo esse repleto de aprendizados, experiências internas e externas durante a formação inicial, mudanças e recomeços e, sobretudo, amor pelo ensino.

Palavras-chave: Formação docente. Articulação teoria e prática. Atuação docente. Espaços escolares e não escolares. Formação continuada.

ABSTRACT

The present work aims to analyze, from my teaching performance, the relationship between theory and practice in the education of the pedagogue. The specific objectives are: to outline teacher training in Brazil; identify the challenges of teaching practice; and reflect on the role of the pedagogue in school and non-school spaces. For this, our theoretical framework is based on the following themes and their respective authors: stories of professorial life (NÓVOA, 1999); teacher training process (MOITA, 2007); and teaching profession (CAVACO, 1999). As a legal basis, we base teacher training in accordance with the Law of Directives and Bases of National Education (LDB) - nº 9.394 / 96 - and Resolution CNE / CP - nº 1/2006. Methodologically, we use the (auto) biographical approach, presenting my initial and continuing teacher training. The training of a teacher does not occur individually, nor is it built only during the course. Formation is a process that permeates a whole life, as it is an action of personal construction and relationship with others. Therefore, we consider that being a teacher is built in a non-linear process. This process is full of learnings, internal and external experiences during initial training, changes and new beginnings and, above all, love for teaching.

Keywords: Teacher training. Articulation of theory and practice. Teaching performance. School and non-school spaces. Ongoing training.

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	11
2. TRAJETÓRIA HISTÓRICA E LEGAL DA PROFISSÃO DOCENTE ...	Erro!
Indicador não definido.	
2.1 CONCEPÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	21
2.2 CAMPOS DE ATUAÇÃO: ESPAÇOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES	22
2.3 DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE	25
3. O SER PROFESSOR: A ESCOLHA DA PROFISSÃO	Erro! Indicador não definido.0
3.1 TRAJETÓRIA ACADÊMICA NA UFPB.....	Erro! Indicador não definido.2
3.2 ATUAÇÃO DOCENTE: ARTICULANDO PRÁTICA E TEORIA	34
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
REFERÊNCIAS	40

1 INTRODUÇÃO

“Não nascemos professoras, nos tornamos professoras [...]”
(BARBOSA, 2014).

O processo para nos tornarmos professora configura-se não só no início da vida acadêmica, ele inicia-se desde a própria concepção do ser professor e vai sendo construído ao longo da trajetória acadêmica e da atuação profissional.

No intuito de compreender a configuração do processo de formação docente apresento, como exemplo, a minha trajetória estudantil no curso de Pedagogia da UFPB, dando ênfase as experiências internas e externas como: os estágios, os cursos complementares, os projetos de pesquisa e extensão, bem como minha atuação em espaços não escolares. Vale ressaltar que a pretensão desse trabalho não consiste em, apenas, apresentar as minhas experiências como docente, mas, sobretudo, fazer uma análise crítica da prática pedagógica na interrelação entre a formação inicial e continuada.

Após fazer parte do Projeto de Iniciação Científica (PIBIC), intitulado ‘História de vida professoral da educadora Maria Ruth de Souza (1970-1985)/Educadora Maria Ruth de Souza: biografando uma vida (1970-1985)’, no qual tive a oportunidade de biografar a vida dessa professora, compreendi a importância de tornar público a trajetória de vida dos sujeitos educativos. Então pensei: por que não relatar a minha experiência como estudante do curso de Pedagogia da UFPB e como me tornei professora?

A trajetória da formação docente é composta por elementos que interferem na composição desse ser professora, que estão presentes não apenas na universidade, mas em todo contexto em que o educador está inserido. É sobre esses elementos que discorro nesse trabalho.

Esse trabalho tem por objetivo analisar, a partir da minha atuação docente, a relação entre a teoria e a prática na formação do(a) pedagogo(a). Como objetivos específicos temos: delinear a formação docente no Brasil; identificar os desafios da prática docente; e refletir sobre a atuação do pedagogo em espaços escolares e não escolares.

Parto dos pressupostos que a formação é constituída pela identidade da pessoa, no autoconhecimento de si ao longo de toda uma trajetória; que essa formação pode ir sendo moldada; e que a consciência que um indivíduo tem de si mesmo é marcada pelas relações com os outros.

Sobre identidade profissional, Moita (2007) nos diz que essa construção é espacial e temporal, perpassando toda vida, desde a formação inicial, a vida profissional e os espaços de trabalho.

Diante do exposto, utilizo como metodologia desse trabalho uma abordagem (auto) biográfica, apresentando minha formação docente inicial e continuada. Vale ressaltar que esse método é um avanço das pesquisas educacionais, tendo em vista que ele dá voz aos sujeitos educativos e possibilita um novo olhar na história da educação e da formação de professores. Nesse sentido, é eficaz pois pode proporcionar a produção de um conhecimento mais próximo da realidade educativa.

Nessa perspectiva, Souza defende que

[...] a crescente utilização da abordagem biográfica em educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos (SOUZA, 2006, p.136).

A trajetória de qualquer profissional é marcada por muitas mudanças, avanços e retrocessos e não seria diferente na trajetória de um docente. Com base na história e na política dessa temática, percebemos que a profissão docente vem sendo desvalorizada e que os aspectos políticos e econômicos interferem de forma direta na formação e na atuação desse profissional, que precisa se adequar de forma contínua e estar pronto para suprir as estruturas de ensino de sua época.

A escrita desse trabalho está organizada em quatro capítulos, incluindo esse capítulo introdutório. No segundo capítulo, intitulado 'TRAJETÓRIA HISTÓRICA E LEGAL DA PROFISSÃO DOCENTE', apresento uma trajetória histórica e legal da formação docente, bem como os desafios e o processo identitário profissional. No capítulo seguinte, intitulado 'O SER PROFESSOR: A ESCOLHA DA PROFISSÃO', discuto a relação entre teoria e prática na formação docente, apresentando minha experiência como docente em espaços escolares e não escolares, destacando a minha inserção em sala de aula e as dificuldades enfrentadas como estudante já inserida no mercado de trabalho. Ainda nesse capítulo, discuto as exigências frente

ao papel do professor e a desvalorização da profissão docente. Por fim, no quarto capítulo, teço as considerações finais.

O referencial teórico desse estudo fundamenta-se nos seguintes temas e seus respectivos autores/as: histórias de vida professoral (NÓVOA, 1999); processo de formação docente (MOITA, 2007); e profissão docente (CAVACO, 1999).

Sobre as dificuldades e as mudanças sociais que influenciam na formação docente e podem gerar um mal-estar na profissão, tomo como base os estudos de Esteve (1999) e de Nóvoa (1999). Com relação ao curso de Pedagogia, destaco os estudos de Libâneo (2004) e de Saviani (2007). No tocante as biografias e suas contribuições para a pesquisa educacional e a formação docente, utilizo o estudo de Passegi, Souza e Abrahão (2008). Como base legal, fundamento a formação docente de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – nº 9.394/96 – e a Resolução CNE/CP – nº 1/2006.

Nesse sentido, esse estudo visa contribuir com o aprofundamento das discussões científicas no atual campo da Educação. Também visa contribuir com a ampliação das discussões acerca da formação docente, a respeito da formação inicial e continuada, bem como a relação entre a teoria e a prática com ênfase em aspectos empíricos, como os relatos da trajetória estudantil de uma pedagoga que vem atuando em espaço não escolar.

2. TRAJETÓRIA HISTÓRICA E LEGAL DA PROFISSÃO DOCENTE

As primeiras atuações da profissão docente aconteceram de forma secundária, nas quais eram os padres e alguns leigos os responsáveis pela prática educativa. E assim foi durante muitos anos. A exemplo, temos os Jesuítas que vieram ao Brasil com a finalidade de catequizar os índios e ‘educá-los’, ou melhor, formá-los. Essa atribuição secundária, destinada aos religiosos, tornava a docência não especializada e subsidiária. Nessa época, não existiam profissionais específicos, ou seja, apenas com a função de educar.

Com o passar dos séculos XVII e XVIII, os Jesuítas e os oratorianos foram inserindo técnicas e saberes, normas e valores que eram específicos da profissão docente e que estavam inteiramente ligadas à princípios religiosos. De acordo com Novóia,

[...] o aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas, a introdução de novos métodos de ensino e o alargamento dos currículos escolares dificultaram o exercício do ensino como uma atividade secundária ou acessória. O trabalho docente diferencia-se como “conjunto de práticas”, tornando-se assuntos de especialistas, que são chamados a consagra-lhe mais tempo e energia (NOVÓIA, 1992, p. 16).

As exigências em torno da profissão docente aumentaram e o professor passou a ser considerado, de fato, um profissional. Para tanto, precisava-se obter o Aval do Estado por meio de um exame que avaliava e concedia uma Licença para exercer o cargo. Esse Aval refletiu no reconhecimento social da profissão.

O curso de Pedagogia foi institucionalizado no Brasil por meio do Decreto de Lei nº 1.1190, de 04 de abril de 1939. A estrutura do curso era baseada em um esquema conhecido como “3+1”, o qual referia-se há três anos de formação (tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura) e mais um ano de Didática.

Lentamente, os professores foram ganhando mais visibilidade, legitimando suas funções e buscando, incansavelmente, melhores condições de trabalho. Com o aumento do número de escolas, os professores faziam reivindicações que culminavam na criação de institutos específicos e especializados para a formação de professores, os quais surgiram em meados do século XIX.

As Escolas Normais tiveram um papel importantíssimo nesse percurso de sistematização do ensino de normas e saberes docentes. Essas escolas eram comprometidas com a formação de professores visando a construção de uma cultura profissional excelente.

Sobre esses docentes do século XIX, Nóvoa apresenta uma concepção ambígua enfatizando que

[...] fixa-se neste período uma imagem intermediária dos professores, que são vistos como indivíduos entre várias situações: não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum dele; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; e etc. Estas perplexidades acentuam-se com a feminização do professorado. (NÓVOA, 1992, p. 18).

Sucintamente, apresentamos uma breve trajetória histórica e legal da formação docente, dando início com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, instituída em 20 de dezembro de 1961. De acordo com a primeira LDB, a escola normal tinha a função de formar apenas os professores do primário, como mostra os artigos abaixo:

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

- a) em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica;
- b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginasial.

Art. 54. As escolas normais, de grau ginasial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário (BRASIL, LDB, 1961).

Os alunos das escolas normais tinham uma preparação específica para a atuação no magistério, eles eram ensinados para dar aulas por meio de técnicas e de

aulas práticas que aproximavam os futuros professores da realidade de uma sala de aula.

Com o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) de nº. 251, instituído em 1962 (BRASIL, 1962), surgiram algumas modificações no currículo do Curso de Pedagogia. Foi nesse parecer que se deu a determinação do currículo mínimo e da duração do curso, ressaltando que este curso era específico para a formação do 'técnico em Educação' e do professor de disciplinas pedagógicas do Curso Normal.

De acordo com Silva (1999), tanto o bacharel quanto o licenciado em Pedagogia não tinham um local de trabalho definido durante essa época, até porque outros profissionais não formados poderiam exercer as funções que eram destinadas a esses profissionais.

Outra conquista se deu com a Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, conhecida como Lei de Reforma Universitária. Esta lei estabeleceu normas para a organização e funcionamento do Ensino Superior, determinando um único diploma para o curso de Pedagogia. Sobre isso Silva afirma que:

O Parecer é favorável que esse diploma seja o de bacharel e não o de licenciado, considerando que o pedagogo não precisa obter uma licença por meio de formação pedagógica [...] o pedagógico já constitui o próprio conteúdo do curso de Pedagogia. Ficou, porém, fixado que o título único passa a ser o de "licenciado" (SILVA, 1999, p. 49).

Com isso, surgiram algumas dúvidas, entre as quais queriam saber se o licenciado poderia exercer o direito ao magistério dos primeiros anos do ensino fundamental. Legalmente isso era possível, entretanto, nem todos os licenciados tinham a formação específica destinada ao exercício do magistério no ensino fundamental. Apesar das conquistas, muitas eram as fragilidades no campo da educação. E ao longo da década de 1960, muito se discutia se o curso de Pedagogia seria extinto ou não.

Esta década foi marcada por um dos fatos mais importantes da história brasileira: o Regime Militar. Este marco histórico iniciou no ano de 1964 e durante o período de domínio militar foram decretados dezessete Atos Institucionais, os quais garantiam legalmente o enfraquecimento do poder Legislativo e a centralização de toda autoridade no poder Executivo e, conseqüentemente, a inibição da democracia.

Essa mudança drástica afetou todos os segmentos da sociedade brasileira, entre eles a Educação. Como o foco do país estava voltado para a economia, a educação assumiu a concepção tecnicista, a qual objetivava preparar os sujeitos apenas para atuação no mercado de trabalho.

De acordo com Germano (2011, p. 105), “[...] a política educacional do Regime Militar vai se pautar ainda, do ponto de vista teórico, na economia da educação de cunho liberal, responsável pela elaboração da chamada teoria do capital humano”.

Nesse sentido, Saviani (2007, p. 16) afirma que “após a aprovação da LDB, ensaia-se a implantação de experiências inovadoras, mas acelera-se a crise dessa tendência articulando-se um novo ideário: a pedagogia tecnicista”.

A formação dos professores durante esse período era baseada em técnicas e ensinamentos voltados para a transmissão do conteúdo, tornando o professor um especialista técnico em Educação. Na educação tecnicista, o professor passa a não ser o elemento mais importante do processo educativo, e sim os meios e as técnicas. Essa valorização no processo ocorre tendo em vista o objetivo ao qual se propõe: profissionalizar o alunado para a sua atuação no mercado de trabalho.

Na busca por uma identidade profissional, surgem as associações de professores, entre as quais destacamos a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Esta associação se originou a partir da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) e visa unir o corpo docente em prol de melhorias estatutárias, controle da profissão e definição de carreira.

Defendendo uma formação docente de qualidade, Freitas pontua o papel da ANFOPE destacando que ela

[...] tem papel fundamental no redirecionamento das discussões travadas no âmbito oficial que entendia a formação de professores como uma questão de formação de **recursos humanos para a educação** dentro da ótica tecnicista que imperava no pensamento oficial (FREITAS, 2002, p. 138, grifos do autor).

Quem também surgiu em defesa da qualidade docente e dos direitos da educação foram os movimentos sociais, liderados por educadores e estudantes comprometidos com o avanço educacional. No início dos anos 1970 as reivindicações contemplavam a universalização da educação básica, a valorização dos educadores

e a gestão democrática. Esses ideais foram se fortalecendo ao longo dessa década, entretanto, ganharam evidências só na década seguinte.

Os anos 1980 foram marcados por intensas e novas mudanças no cenário político e econômico. Essas mudanças interferiram mais uma vez no cenário educacional e o modelo de educação tecnicista foi dando espaço ao modelo de educação democrática. A partir desse momento o papel do professor conquistou uma expansão holística e multifacetada. Diante disso, o professor precisava se preparar para atender a essa expansão.

No âmbito da formação docente, o objetivo era preparar profissionais com amplo domínio de conhecimento, cultura e cidadania. Com isso, desenvolver nos profissionais da educação a criticidade (olhar crítico para a realidade a qual estavam inseridos) e a praticidade (interferir na escola e na sociedade de forma transformadora). Ou seja, uma formação bem diferente daquela exigida pelos tecnicistas (formar o professor apenas para executar suas funções, uma formação totalmente desprovida de reflexões sobre a realidade da escola e do mundo).

Mediante essa nova concepção docente, se fez necessário distinguir os professores e os especialistas; a pedagogia e as licenciaturas. Com tais mudanças, os debates a respeito da formação de professores tiveram uma grande relevância nos centros acadêmicos, graças à atuação da ANFOPE. Tal evidência contribuiu para a reformulação dos cursos de formação de educadores no país.

Desse modo, os cursos de Pedagogia e as demais licenciaturas passaram a ser reformulados por meio da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96. A promulgação desta lei teve como um dos objetivos reorganizar a formação do professor e sua atuação, bem como, a identidade do pedagogo. Nos artigos 62 e 63 da LDB/1996, encontra-se estabelecido a importância da formação superior em cursos de licenciatura como pré-requisito para a atuação na educação básica.

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 Os institutos superiores de educação manterão: I cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a

educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (BRASIL, LDB, 1996).

Com a instituição da LDB/1996 a formação docente passou a ser considerada uma das principais responsabilidades nacionais e, para tanto, prevê a facilitação do acesso e permanência nas licenciaturas conforme o parágrafo quatro do artigo 62, que segue:

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública (BRASIL, LDB, 1996).

Diante da necessidade da formação docente superior, surgiram inúmeras instituições oferecendo cursos de licenciatura, sobretudo, Pedagogia. Exemplo dessa expansão e democratização é a Universidade Vale do Acaraú (UVA), responsável pela formação de inúmeros professores em todo o Brasil.

Considerando a realidade dos professores, já mencionada anteriormente, essa instituição passou a oferecer cursos de graduação de curto prazo, com aulas ministradas aos sábados. Com isso, a procura por tal formação aumentava cada vez mais levando o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) a oficializarem os cursos superiores a curto prazo e a distância.

Reiterando a importância da formação docente em nível superior, houve a aprovação da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, na qual foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para o curso de Pedagogia. As DCN's trazem como avanço pedagógico a defesa da reflexão crítica e dos estudos teórico-práticos na formação docente, demonstrando atenção a formação articulação entre a teoria e a prática, bem como a reflexão crítica sobre a atuação docente (BRASIL, 2006).

Ainda com a LDB/1996, o Governo Federal passou a financiar as escolas públicas, bem como a formação dos professores que fazem parte da rede pública. Com a criação do Sistema Nacional de Educação a Distância esses professores tiveram o acesso a formação continuada facilitado, de modo a favorecer melhores condições de trabalho, como mostram os artigos e os incisos a seguir.

Art. 63, § III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis;

Art. 67 - Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público.

§ II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

§ V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (BRASIL, LDB, 1996).

O incentivo à formação continuada causou um impacto significativo na educação, tendo em vista que ele contribuiu com a consolidação da formação docente ao dar continuidade/atualização ao processo formativo. No entanto, a maioria dos professores precisam conciliar dois ou até três turnos de trabalho para que possam obter melhores salários. Desse modo, dificilmente tais profissionais terão tempo suficiente para se dedicarem a uma boa formação continuada.

Na perspectiva de Melo,

[...] o professor é um dos profissionais que mais tem a necessidade de se manter atualizados, aliando a tarefa de ensinar à tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito é fundamental para o alcance da sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social (MELO, 1999, p.14).

Para que o docente exerça a sua função com qualidade e esteja em permanente atualização, ele precisa ir além de sua formação inicial, ou seja, precisa buscar na formação continuada (cursos profissionalizantes, pós-graduações, palestras e congressos, etc.) o suprimento necessário para sua atuação no atual contexto educacional. Sobre isso, Barilli (*apud* Bettega, 2004) defende que essa formação continuada propicia novos conhecimentos, e também é capaz de reparar erros e lacunas que foram adquiridos durante a trajetória de formação inicial.

Não precisamos nos aprofundar na trajetória da profissão docente para sabermos o bônus e ônus de ser professor. Embora essa categoria profissional e social ainda vivencie a dureza de sua desvalorização, ela continua – e continuará – lutando por seus ideais. Bem verdade que conseguimos avançar muito, entretanto, ainda há um longo caminho para se obter uma formação docente de qualidade e sua valorização.

A seguir, apresento a concepção da formação docente, os campos de atuação dessa profissão e os desafios enfrentados pelos professores.

2.1 CONCEPÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Conhecer o processo histórico da profissionalização docente, a construção da identidade profissional e os percursos percorridos pelos professores nos dá subsídios para compreender a atual conjuntura educacional. Como já apresentado sucintamente no início desse capítulo, a trajetória histórica e legal da profissão docente é marcada por intensas reivindicações e conquistas graduais.

Neste tópico, atento para a identidade docente. De acordo com Nóvoa (1992, p. 21), “a afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos”. Para ele, o processo identitário reflete um conjunto de fatores intrínsecos e extrínsecos que compõem a construção do “ser e estar na profissão” (ibidem).

Segundo Cavaco (1999, p. 178), o processo identitário da profissão docente vai sendo construído e sua trajetória de trabalho “resulta de múltiplos fatores: implicam redes de relações sociais e culturais a diversos níveis atravessados por lógicas próprias, feitas de acaso e circunstâncias, de aspirações e de constrangimentos, de coincidências e de decisões”.

Desse modo, a construção da identidade professoral passa por um processo singular, no qual cada docente vai se apropriando de um sentido enquanto pessoa e profissional. E, assim, as inovações, as assimilações de mudanças e de experiências vão afirmando sua identidade.

Vale salientar que esse processo tem sua singularidade em meio a coletividade. Ou seja, a formação de um professor não ocorre de forma individual, tampouco é construída apenas no decorrer do curso. A formação é um processo que permeia toda uma vida, pois é uma ação de construção pessoal e de relação com os outros.

Para se formar se faz necessário troca de experiências, interações e aprendizagens que atreladas a todo conhecimento adquirido nos espaços formais e não formais dão sentido a atuação docente. Por isso, podemos dizer que o percurso de vida é um percurso de formação.

O processo de identidade gera autonomia e criatividade. Logo, docentes que estão na busca por uma identidade contemporânea passam a desenvolver novas práticas pedagógicas. Ou seja, uma professora fundamentada numa pedagogia

construtivista tende a desenvolver atividades coerentes à essa tendência pedagógica, indo de encontro com a pedagogia tradicional.

Não é fácil assumir uma identidade docente diante do nosso sistema educacional vigente. Não raramente, os docentes recém formados chegam no campo educacional repletos de inovações, afinal eles querem fazer a diferença. Entretanto, se deparam com um modelo estabelecido e com professores desmotivados (geralmente, esperando a aposentadoria).

Esse cenário impulsiona o professor a escolher sua trajetória docente: ele pode superar os desafios, buscar se atualizar e atuar conforme sua formação; ou aceitar os limites impostos pela gestão e cumprir apenas suas obrigações. Caso o professor opte pelo segundo caminho, certamente ele desenvolverá a longo prazo sentimentos como insegurança, ansiedade, desmotivação e até depressão.

De acordo com Cavaco (1999, p. 165), quando a escola tenta modelar a identidade profissional de um docente, ele tende “a fixar-se defensivamente nos saberes que domina e/ou nos que são vinculados por manuais e programas, tornando-os estáticos e dogmáticos”.

No que se refere ao processo identitário, Moita (1992) defende que conhecer o processo de formação de cada pessoa nos permite compreender a complexidade e singularidade de sua história e identificar como ela interage no decorrer de sua trajetória docente.

Nessa perspectiva, apresento no terceiro capítulo minha história, analisando os caminhos que percorri em minha trajetória docente. Além de exemplificar o tema abordado, o discorrer da minha experiência mostra a construção real do ser docente na atualidade, por conter aspectos tão comuns e, ao mesmo tempo, únicos.

2.2. CAMPOS DE ATUAÇÃO: ESPAÇOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES

Geralmente, quando falamos em educação estamos nos referindo aos espaços escolares como escola e universidade. Entretanto, educação não se restringe apenas a educação formal. Antes de apresentar algumas experiências vivenciadas nos espaços escolares e não escolares, julgo importante distingui-los. Ainda, conhecer qual é o papel do pedagogo nos diferentes espaços educativos e se a formação inicial tem preparado os docentes para a atuação em ambos.

Segundo Libâneo (2004), a educação como uma prática educativa se diferencia pela intencionalidade. Para ele, a educação que não tem intencionalidade é conceituada como educação informal e está conectada com a relação do meio com o homem, os costumes e práticas que vão sendo apreendidas e reproduzidas naturalmente. Já a educação intencional, possui objetivos educacionais e pode ser classificada em educação não formal e educação formal, ocorrendo em espaços escolares ou não escolares. A educação não formal é intencional e possui planejamento, ela apenas acontece fora dos espaços escolares.

Afonso (2001) também defende que a educação não-formal é composta por uma estrutura que se diferencia das estruturas presentes nos espaços escolares, tendo em vista que esse tipo de educação possui maior flexibilidade de tempo e que seus conteúdos são específicos a cada grupo educativo.

Para Gohn (1999), a educação não-formal é voltada para o indivíduo já que está comprometida com a formação enquanto cidadão. Para tanto, possibilita um processo de ensino e aprendizagem que estimule e valorize as singularidades e suas potencialidades com abordagens de conteúdos pertinentes a realidade do indivíduo, assim, oferecendo a este uma visão mais crítica a respeito do mundo no qual está inserido. A referida autora também afirma que a educação formal, vista como a oficial, é desenvolvida em escolas e universidades, sejam elas públicas ou privadas.

Nesse estudo, apresentamos como se dá a formação e a preparação do trabalho do professor e como ele desenvolve o seu trabalho nos espaços escolares ou não escolares. É pertinente iniciarmos pela Reforma da Educação ocorrida no ano de 1996, a qual fortaleceu a educação não formal. De acordo com Machado (2002, p. 01), ela “rompe com a tradição da oferta padrão – o currículo mínimo é substituído por diretrizes curriculares – além de possibilitar a diversidade e a diversificação de projetos educacionais”.

Durante a década de 1990, as discussões sobre a formação e atuação docente foram intensificadas, sobretudo pelos movimentos dos educadores como: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Esses representantes já preconizavam a inserção da educação não-formal como mais uma área de trabalho para os professores. A Comissão do Ensino de Pedagogia (2001), responsável por elaborar as Diretrizes Curriculares, sugeriu que a estrutura do currículo dos cursos de licenciatura contemplasse o estudo do “contexto do exercício profissional em âmbitos

escolares e não escolares, articulando saber acadêmico, pesquisa e prática educativa”. A partir da definição das Diretrizes, muitas instituições já passaram a inserir disciplinas referentes a educação não formal.

O Parecer das Diretrizes nº 5/2005 ressalta “que a formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, a qual tem a docência como base” (CNE/CP, 2005, p.7). Assim, na Resolução nº 1/2006 fica estabelecido que:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (CNE/CP, 2006, p. 01).

A referida Resolução também estabelece, em seu artigo quinto, como será a atuação do pedagogo na educação formal e não-formal, como mostra o trecho abaixo.

[...] atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares (CNE/CP, 2006, p. 01-02).

Embora a legislação amplie a atuação do pedagogo para os espaços não escolares, os cursos de formação docente pouco tem dado atenção a esse tipo de educação. Não podemos generalizar, mas nas discussões sobre as práticas pedagógicas em estágios supervisionados ainda predominam os espaços escolares. Sobre isso, Libâneo adverte que

[...] todos os educadores seriamente interessados nas ciências da educação, entre elas a Pedagogia, precisam concentrar esforços em propostas de intervenção pedagógica nas várias esferas do educativo para enfrentamento dos desafios colocados pelas novas realidades do mundo contemporâneo (LIBÂNEO, 1999, p. 59).

A escassez de conhecimento de alguns docentes e a falta de interesse pelas várias áreas de atuação do pedagogo podem estar ligadas a uma consciência limitada de educação, do tipo ainda cercada por muros. O primeiro desafio para superar essa limitação é se conscientizar que a educação intencional (com objetivos educativos) pode ocorrer em qualquer espaço e que o pedagogo pode atuar nesses espaços como facilitador do processo ensino e aprendizagem.

2.3 DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE

No decorrer desse capítulo já apresentei alguns dos desafios enfrentados pelos docentes. Com base na concepção de Nóvoa (1992), os desafios da profissão docente não estão ligados apenas a questões burocráticas, também a questões sociais e relacionais (comunidade educativa). O modelo societal vigente é complexo e exige mudanças em todas as esferas (sociais, econômicas, culturais e educacionais).

Considerando que a escola (e todo sistema educacional) é um reflexo da sociedade, mudanças foram implantadas frente à necessidade social. A educação passou a ser valorizada e entendida como ponte capaz de conduzir ao desenvolvimento do país. Desse modo, a qualidade do ensino passou (ainda que no âmbito teórico) a ser elemento fundamental no campo da educação. E os docentes, como têm encarado tantas mudanças?

De acordo com Nóvoa (1992), os professores podem ser comparados a um grupo de atores que estão vestidos com um determinado traje de uma época, para a encenação de uma peça e, de repente, são surpreendidos com a mudança de um cenário completamente diferente ao que estavam devidamente ensaiados e trajados.

A mudança de cenário durante o ato da peça, deixa todos surpresos, mas eles precisam dar conta do recado, devendo surgir uma nova encenação. A princípio, esses atores ficam desesperados, sem reação – O que devemos fazer? Continuar com a peça, recitando os versos, mesmo estando em um cenário completamente diferente? Encerrar o espetáculo? Pedir que a plateia pare de rir, para podermos continuar a encenação?

Embora a mudança não tenha sido causada pelos atores, são eles quem estão expostos. Podemos perceber que uma situação como essa gera um mal-estar para ambas as partes (no caso, atores e plateia), sobretudo por transparecer um despreparo diante do inesperado. Assim como esses atores, os professores

enfrentam circunstâncias que surgem de forma inesperada e acelerada, não disponibilizando o tempo devido para sua preparação.

Segundo Esteve (1999), os fatores que geram o mal-estar na profissão docente são resultantes de mudanças sociais aceleradas que não dão o tempo suficiente para que estes educadores se adaptem as novas exigências de um novo modelo de sociedade que invade o espaço escolar, gerando a desmotivação, desmoralização e o desencanto pela profissão. Diante disso, é importante ter um novo olhar para o professor, enxergá-lo como uma pessoa e não apenas como um profissional que não sofre interferências de seu contexto histórico.

No tocante às principais consequências do mal-estar docente, Esteve destaca algumas patologias motivadas por tal situação. Sendo elas:

Sentimento de desajustamentos e insatisfação perante os reais problemas da prática do ensino; Pedidos de transferência; Desenvolvimento de esquemas de inibição; Desejo de abandonar a docência; Absentismo laboral; Esgotamento; Stress; Depreciação do eu, auto - culpabilização perante a incapacidade de ter sucesso no ensino; Reações neuróticas; Depressões; e Ansiedade (ESTEVE, 1999, p. 94).

O referido autor também destaca alguns elementos geradores de transformações no sistema educacional que interferem diretamente na atuação docente e na formação dos futuros profissionais da educação, como:

[...] a inserção de meio de informação; a quebra do consenso social sobre a educação; as contradições no exercício da docência; as mudanças de perspectivas em relação aos métodos educacionais; as mudanças do apoio da sociedade ao sistema educacional; a desvalorização do professor; a alteração dos currículos; as más condições de trabalho e falta de recursos de materiais; a inversão de valores na relação professor e aluno; a fragmentação do exercício docente (Ibidem, p.100-108).

Dentre os elementos que interferem no papel do educador e, conseqüentemente, em sua atuação, destacam-se as contradições no exercício da docência; a fragmentação do exercício docente e a inversão de valores na relação professor e aluno. Acredito que tais elementos têm relação com as inúmeras exigências delegadas aos docentes, causando-lhes uma sobrecarga de responsabilidades. Além de educar (cientificamente e socialmente), o docente é 'convidado' a dar um suporte afetivo e psicológico; auxiliar na interação social e na

orientação sexual; administrar a dinâmica da sala de aula visando garantir a inclusão de todos e; facilitar a aprendizagem de estudantes com alguma deficiência.

Considerando os desafios enfrentados no início da carreira profissional, não raramente os docentes se deparam com situações difíceis que podem gerar insegurança nos profissionais recém-formados. Por não possuírem habilidades para conduzir a turma, enfrentam rejeição por parte dos colegas de trabalho e dos estudantes. Ainda, são ignorados quando tentam implantar alguma prática pedagógica inovadora.

Exemplificando essa realidade, os meus primeiros anos de atuação docente foram envoltos de insegurança. A necessidade pela vaga de emprego me fez adaptar-me às exigências da escola, entre as quais era obrigatório transmitir todo o conteúdo do livro didático. Além disso, os docentes precisavam festejar as datas comemorativas com decoração de sala de aula, lembrancinhas, apresentações, enfim, promover uma festa.

Para garantir minha permanência na escola, me submetia a simplesmente transmitir o conteúdo e, também, criar um relacionamento de confiança com os alunos, seus pais e demais funcionários da escola. Vale ressaltar que o interesse por essa permanência era motivado por fatores financeiros, e não pedagógicos (desenvolvimento do aluno). Nessa época, não tinha autonomia alguma no meu local de trabalho, e isso gerava em mim um grande desconforto, pois essa realidade não estava coerente com o discurso proferido na universidade a respeito da atuação docente.

Os professores não estão isentos dessas exigências, pois é essa a realidade de nossas escolas. Sobre essas exigências, Esteve (1999, p.100) defende que “apesar de se exigir que os professores cumpram todas essas novas tarefas, é interessante observar que não houve mudanças significativas na formação de professores”.

Outro desafio enfrentado pelos docentes refere-se à preocupação com sua imagem, enquanto profissional. Durante sua trajetória docente, o professor passa pela fase do “egocentrismo”, preocupando-se em construir uma imagem de sucesso que possa viabilizar a socialização com outros professores e sua própria valorização profissional. Agindo assim, ele demonstra o desejo em continuar trilhando os caminhos da docência.

Após realizar as leituras e refletir sobre a formação docente, elaboramos uma representação ilustrativa com alguns dos principais desafios da profissão docente.



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Entre os desafios supracitados, destacamos “a formação continuada” por acreditarmos que, além de ser um desafio é, também, uma consequência de resposta a outros desafios diários da prática docente. Imaginemos um professor que tem em sua turma 28 alunos e, dentre eles possui dois alunos com deficiências. Esse professor precisa, por meio de uma formação continuada, aperfeiçoar o seu repertório teórico-metodológico para melhor atender seus alunos especiais, garantido a esses uma educação inclusiva de qualidade.

No que se refere à formação continuada articulada com a teoria e a prática, o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, estabelece em seu artigo 2º os princípios que irão reger a formação dos profissionais da educação, entre os quais destacamos os incisos IV e V que segue.

IV - a garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada;

V - a articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função; (BRASIL, 2016, p. 01).

Ainda sobre a formação docente, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005 de junho de 2014, estabelece em seu artigo 2º a valorização dos profissionais da educação, tida como uma diretriz. Entre as metas estabelecidas pelo PNE/2014 temos a expectativa de conquistarmos melhores condições de trabalho e definir um piso salarial, como prevê a meta de número 18:

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (PNE, 2014, p. 299).

Apesar do citado decreto assegurar a universalização da base salarial dos professores, ainda é visível a lacuna que existe entre o que está estabelecido legalmente e o que realmente é efetivado na prática.

No capítulo que segue apresentamos como se dá o processo de escolha pela profissão e as dúvidas que surgem acerca dessa escolha. Para tanto, abordamos, como exemplo, o meu percurso na construção do ser professora e minha trajetória acadêmica e docente.

3. O SER PROFESSOR: A ESCOLHA DA PROFISSÃO

Sabemos que ser professor raramente é a primeira escolha profissional. Aos meus 16 anos, comecei a dar aulas de reforço e a ser professora auxiliar de *ballet* clássico, apenas com a intenção de pagar a mensalidade da escola, na qual estudei o primeiro e o segundo ano do Ensino Médio. Filha de pai comerciante, cujo nível escolar é o ensino fundamental incompleto; e de mãe comerciária, com o ensino médio incompleto. Apesar da pouca escolaridade dos meus pais, eles se esforçavam (com estímulos e gastos financeiros) para nos dar (a mim e meus irmãos) uma educação de qualidade.

Entretanto, com a separação de meus pais, passei a trabalhar para ajudar nas despesas da casa. Após muito esforço, consegui concluir o Ensino Médio. E diante da precariedade na qual vivíamos, não tive muitas escolhas. Prestei o meu primeiro vestibular para Comunicação Social, porém não obtive uma boa pontuação. Aos meus 18 anos, conquistei o meu primeiro emprego de carteira assinada, no setor administrativo em uma distribuidora. Mesmo trabalhando em horário integral, não desisti de ingressar em uma universidade pública.

No ano de 2008, me submeti pela segunda vez ao processo seletivo, e dessa vez optei pelo curso de Letras. Como na primeira vez, também não fui aprovada, pois não havia me dedicado aos estudos preparativos para o processo seletivo. Na terceira tentativa de ingressar em um curso superior, decidi me preparar e me matriculei em um curso pré-vestibular.

Motivada pela baixa concorrência do curso de Pedagogia, optei por esse curso com o intuito de apenas garantir o acesso ao ensino superior e depois realizar a reopção de curso, na qual escolheria o curso de Psicologia. Dessa vez, obtive sucesso sendo aprovada no curso de Pedagogia. Logo me mudei para a cidade de João Pessoa, pois residia na cidade de Esperança, interior da Paraíba. Como não tinha condições financeiras para custear minha moradia em João Pessoa, passei a morar de favor na casa de parentes.

Em março de 2010 iniciaram as aulas, e estudava no turno da tarde. Tudo era novidade para mim, e a cada descoberta sobre a Pedagogia me envolvia e me encantava mais e mais pelo curso. No primeiro período de curso, me dediquei ao máximo, era apaixonada pela disciplina de Psicologia da Educação, estudava bastante para tirar boas notas em todas as disciplinas. No final do segundo período,

decidi que precisava trabalhar para me sustentar, pois a ajuda dos meus pais não era suficiente para custear minhas despesas e, também, já não aguentava mais viver sendo humilhada por parentes.

Diante dessa necessidade, obtive minha primeira experiência como professora. Comecei a procurar emprego e recebi uma proposta de ensinar o 4º e o 5º anos em uma escolinha particular. Na minha situação, não pensei duas vezes e, prontamente aceitei. No mesmo período, recebi o convite do professor de Psicologia da Educação para participar de um grupo de pesquisa. Como minha prioridade era o trabalho, tive que recusar, pois os horários de reunião do grupo eram justamente no horário que estava dando aulas.

Bem no momento que as oportunidades estavam surgindo, precisei me ausentar do campo universitário. Apesar de estar gostando do curso e atuando na área, dei continuidade ao meu plano inicial. Assim que surgiu a oportunidade para reopção de curso, tentei migrar para a Psicologia. Nesse edital estava disponível apenas duas vagas, e não consegui.

Continuei no curso de Pedagogia e, dei mais um passo na minha trajetória acadêmica e docente. Participei do projeto intitulado 'Apoio Pedagógico', o qual em parceria com o Centro de Educação da UFPB e com a Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa visava contribuir com o apoio pedagógico dos estudantes do ensino fundamental, sobretudo, nas disciplinas de português e matemática.

Nesse projeto, auxiliei as professoras do 1º e 2º ano de uma escola municipal no bairro dos Bancários, aonde tive a oportunidade de conhecer uma realidade bem diferente da qual eu já estava atuando. Nessa época, eu auxiliava no apoio pedagógico pela manhã, atuava como professora do 3º ano em uma Escola Particular no turno da tarde e estudava Pedagogia a noite. Durante essa rotina intensa, passei por um triste episódio o qual me fez desencantar pelo curso e pela prática pedagógica.

Decidida a mudar de curso, novamente me submeti ao processo de reopção de curso, dessa vez para Relações Internacionais. Fui aprovada na seleção, tranquei o curso de Pedagogia e fui me aventurar em outra área. Embora não mais estudante de Pedagogia, continuei atuando como professora apenas na Escola Particular.

No decorrer do primeiro período do curso de Relações Internacionais, fui percebendo que ali não era o meu lugar, e que a Pedagogia e o ato de ensinar era o que, de fato, me dava prazer e satisfação pessoal e profissional. O ato de ensinar e perceber que estava contribuindo para aprendizagem e formação de um sujeito era o

que me movia, mas só pude perceber depois que me afastei um pouco desse contexto educacional.

Após muitas idas e vindas, desmotivações e tentativas frustradas, eu me reencontrei, ou melhor, eu me encontrei como educadora. Sei que esse processo de trajetória docente ainda está no início e trilhá-lo não é nada fácil, mas ter a certeza de que é isso que quero para minha vida, me proporcionou um novo olhar para minha prática pedagógica e para a importância que tenho como educadora.

Diante dessa convicção, retomei o curso de Pedagogia, e lembro-me como se fosse hoje, que uma das disciplinas que cursei durante esse retorno, foi a disciplina de Didática, e a cada aula saía mais motivada. Tempo depois, surgiu uma nova oportunidade de emprego, trabalhar em uma Organização Não Governamental (ONG) como educadora. Me submeti a entrevista e fiquei encantada com o lugar e com toda a proposta pedagógica que envolvia aquele ambiente. Comecei a trabalhar como educadora de oficinas lúdicas e pedagógicas para crianças com dificuldades de aprendizagem. E, atualmente, o meu trabalho na ONG é voltado para um atendimento educacional individualizado para crianças com deficiência.

3.1 TRAJETÓRIA ACADÊMICA NA UFPB

O atual modelo de sociedade, conhecido como sociedade do conhecimento, vem exigindo níveis de escolaridade cada vez mais altos e contínuos. Desse modo, ingressar numa universidade, pública e federal, é o anseio de muitas pessoas que buscam melhores condições de vida. No meu caso, não é diferente.

Com 20 anos de idade, ingressei na Universidade Federal da Paraíba dando início a minha trajetória acadêmica. Estar em uma sala de aula de nível superior me despertava um misto de emoções como curiosidade e medo. Aos poucos a curiosidade foi vencendo o medo, sobrando mais espaço para o desejo de conhecer e de aprender.

A concepção inicial que eu tinha do curso de Pedagogia era que nele eu aprenderia a ensinar, ou seja, os professores nos ensinariam a como dar aulas. Durante as primeiras aulas do curso, percebi que minha concepção era limitada demais e não condizia com os horizontes do campo educacional. O fato de estar inserida no campo educacional – na escola – limitava, de certa forma, a minha atuação pedagógica em outros espaços.

Enfrentava uma rotina diária intensa de preparação de aulas, elaboração de atividades em cadernos, entre outras responsabilidades de uma professora titular. Diante dessa dedicação, me via impossibilitada de me envolver nos grupos de estudos e projetos de pesquisa e de extensão. Como já mencionado anteriormente, fui convidada a fazer parte de um grupo de pesquisa de Psicologia da Educação, logo no segundo período. Fiquei muito feliz com essa oportunidade de ampliar meus conhecimentos, no entanto, como não dava para conciliar com o trabalho, optei pela atividade remunerada.

Já no quarto período, tive a oportunidade de participar do Projeto de Apoio Pedagógico, auxiliando no processo pedagógico das séries iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º ano). Apesar de não ser a professora titular das turmas, elaborava e aplicava algumas atividades quando eram solicitadas pelas professoras, também, executava algumas atividades propostas pela coordenação do projeto, que nos dava uma excelente formação e suporte pedagógico.

Essa experiência contribuiu muito para o meu crescimento profissional e pessoal. Estar observando e auxiliando outra professora me fez ver a docência numa outra perspectiva. Em especial, destaco a atuação da professora do 1º ano. Ela era encantadora, sempre trazia ludicidade para a sua sala de aula. Confesso que ainda não tinha visto algo assim. Suas aulas eram dinâmicas e inovadoras e, ela sempre compartilhava comigo seus conhecimentos e habilidades. Ainda, me dava autonomia para realizar atividades em sua sala de aula. Durante quase um ano de estágio, não me recordo dela ter faltado ou ter apresentado alguma atitude de insatisfação.

Após finalizar o quarto período, tranquei o curso de Pedagogia e migrei para o curso de Relações Internacionais. Apenas um período do novo curso foi suficiente para perceber que eu não estava no lugar certo. Logo, retornei para o curso de Pedagogia e, como toda escolha tem suas consequências, as minhas não foram fáceis.

Dando continuidade, me matriculei no quinto período, só que em outra turma. Além de estar 'desblocada', não cursava todas as disciplinas do período em uma única turma. Essa realidade passou a interferir no meu rendimento acadêmico, o que me desmotivava e, conseqüentemente, faltava bastante as aulas. Em relação ao 'desbloqueamento', penso que esse é um dos fatores que leva os estudantes a evadirem. Tendo em vista que a relação afetiva entre os estudantes é um fator motivacional para a permanência e conclusão do curso.

No final do quinto período, consegui um emprego com a carga horária mais reduzida, o que possibilitou minha participação no projeto PROLICEN, na área de Educação em Direitos Humanos. Em seguida, surgiu a oportunidade de participar do Projeto de Iniciação Científica (PIBIC), como bolsista. A princípio fiquei um pouco apreensiva, pois não sabia se iria conseguir conciliar o trabalho, o curso, a pesquisa e a carga horária exigida pela orientadora do projeto. Com o apoio da orientadora, organizei meus horários e, nenhuma atividade interferiu no andamento do curso, pelo contrário, o projeto me estimulou ainda mais.

Vale ressaltar que, os componentes curriculares de Estágios Supervisionados foram fundamentais para o aperfeiçoamento da minha atuação docente. Entretanto, algumas incoerências foram detectadas durante essas vivências. Às vezes, o conteúdo teórico estudado em sala de aula não era compatível com a realidade da escola, na qual estava inserida. Exemplo disso foi o primeiro estágio, no qual estudávamos sobre a gestão democrática e na realidade, a gestão não tinha nada de democrática. Acontece.

3.2 ATUAÇÃO DOCENTE: ARTICULANDO PRÁTICA E TEORIA

Como já mencionado anteriormente, me dediquei a docência desde o início da minha carreira profissional. Formalmente, passei a atuar como professora no segundo período do curso de Pedagogia. De acordo com a legislação educacional, eu não estava preparada para exercer tal atividade. No artigo 62 da LDB, está previsto o magistério como qualificação mínima para atuação docente.

Art. 62: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, (...), admitida como "formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, LDB, 1996).

Podemos dizer que a prática do notório saber na docência não é tão moderno como parece ser. Não raramente, pessoas exercem a docência sem a qualificação exigida legalmente. Geralmente, são as escolas particulares de bairro que dão oportunidades às pessoas com pouca qualificação ou nenhuma formação na área de

educação. Essas instituições educacionais visam mão de obra mais barata, não se importando com a qualidade do ensino.

O que esperar de uma estudante iniciante do curso de Pedagogia? Lembro-me que minhas primeiras aulas foram uma reprodução da atuação dos meus antigos professores que usavam os métodos tradicionais. Aos poucos fui colocando em prática os ensinamentos adquiridos na universidade e no convívio com outros profissionais da educação.

Mais uma vez enfatizo a importância da formação inicial e continuada, pois sem uma formação inicial sólida o processo de ensino e de aprendizagem é comprometido, causando variados déficits. Como desenvolver cidadãos autônomos e capazes de atuarem e transformarem a sociedade, se não tiver profissionais da educação qualificados para atuarem nos espaços escolares e não escolares?

Sobre a educação formal, Cavaco apresenta a seguinte reflexão:

Um pouco por todo lado procuram-se soluções que permitam, recriar e redimensionar a escola. Entre nós, inovação, mudança, criatividade, autonomia, tornaram-se termos que brilham no discurso oficial de sedução, mas que não escondem a realidade da rotina estritamente regulamentada e a mediocridade de condições de trabalho que limitam, em larga medida, a vivência nos espaços escolares [...] Investe-se socialmente na escola e proclama-se que deve promover a democratização e a igualdade, mas exige que selecione em função de critérios de excelência cristalizados e etnocêntricos. Definem-se finalidades em política educativa que manifestam uma aparente visão holística, global e integrada dos problemas, mas regula-se e decide-se compartimentando, desagregando, gerando conflitos e entropias. Proclama-se uma escola humanista, capaz de satisfazer as aspirações individuais e de facilitar a auto-realização, mas o sistema opera, antes de tudo, de forma a procurar satisfazer as necessidades econômicas-sociais de formação e de encaminhamento profissional e social (CAVACO, 1999, p.158).

Mais uma vez, percebo a lacuna entre o discurso e a realidade; a aparência sobressaindo a essência. Não se pode negar que o espaço físico adequado e equipamentos tecnológicos favorecem boas condições de trabalho. Entretanto, todo esse investimento material não garante um ensino de qualidade. Por isso, deve-se investir em formação, quanto mais professores qualificados, mais os alunos terão um ensino de qualidade.

Existem muitos docentes que apresentam resistências às tecnologias, principalmente, aqueles com baixo nível de formação, adeptos do método tradicional.

Como inserir esses profissionais no mundo pedagógico dinâmico, ao qual estamos inseridos? Dando-lhes *tablets*, lousa digital, entre outros aparelhos eletrônicos? Para utilizar esses equipamentos pedagogicamente, os docentes precisam de uma formação capaz de lhes capacitar a atingir seus objetivos.

Sobre o despreparo docente, senti na pele as consequências de atuar sem ser qualificada para tanto. A escola na qual iniciei minha atuação docente não oferecia melhores condições de trabalho, mas o pouco que oferecia eu não desfrutava, porque não sabia como manusear. Devido ao excesso de responsabilidade, pouco pensava em aprender a fazer algo diferente.

Foram muitos desafios nesse início de caminho. Sentia profunda tristeza quando percebia as dificuldades dos meus alunos e não sabia como ajudá-los. Meu maior desafio era o ato de ensinar; adquirir habilidades para conduzir a dinâmica da sala de aula. Na medida em que aprendia na universidade e na escola, observando os outros professores, executava as aulas com mais facilidade. A sequência era: errar; tentar; aprender; consertar; e modificar.

Sabemos que não existe uma receita para ensinar, tampouco uma fórmula para aprender. O processo de ensino e aprendizagem é complexo, impossibilitando seu total entendimento e domínio. O conhecimento científico adquirido na universidade possibilita uma aproximação de como se dá esse processo educacional. Nessa perspectiva, destaco alguns dos componentes curriculares que contribuíram para a elaboração de boas aulas, são elas: Didática, Avaliação da Aprendizagem, Planejamento Educacional, Organização e Prática da Educação Infantil e Organização e Prática do Ensino Fundamental.

O diferencial importante da minha trajetória docente, ocorreu quando fui estagiar em uma ONG. Já estava no sexto período de curso e, até então, não tinha experimentado uma atividade mais construtiva. Como a pouca experiência que tinha era fundamentada nos métodos tradicionais, senti muita dificuldade em compreender a metodologia adotada por essa instituição não formal. A abordagem pedagógica da ONG pautava-se na Pedagogia Construtivista, na Pedagogia Montessoriana e na Pedagogia da Afetividade.

Os sujeitos educativos da ONG eram os filhos e filhas de agricultores, ou seja, atendia uma população da zona rural com baixa renda. Esses alunos possuíam inúmeras e variadas dificuldades de aprendizagens, e para facilitar o processo executávamos oficinas lúdicas. Se antes estava comprometida com o bom

desempenho do aluno para mantê-lo na escola, agora estava comprometida com o desenvolvimento pessoal e social do aluno. Encantá-los pela educação por meio da ludicidade e do brincar era um dos meus objetivos.

Diante dessa experiência, e concomitantemente com os ensinamentos adquiridos nos períodos finais do curso, minha percepção sobre o aluno foi ampliada, passando a considerar suas particularidades. Logo, a educação não se limitava a assimilação do conteúdo e ao rendimento avaliativo. A educação é holística, indo além da formação intelectual. Ela contribui para a formação de cidadãos críticos e autônomos. É essa educação que queremos ter e fazer!

Motivada pela experiência encantadora que estava vivenciando na ONG, dei início a minha formação continuada, antes mesmo de concluir o curso de Pedagogia. A ONG atendia crianças com dificuldades de aprendizagens e com deficiências, por isso, incentivava seus profissionais a buscarem formação continuada. Desse modo, participei de um curso voltado para o atendimento de crianças com deficiência oferecido pela Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência (FUNAD), durante um ano.

No último período do curso, optei pela Área de Aprofundamento em Educação Especial, já que estava inserida nesse âmbito da inclusão educacional e social. Tudo contribuía para o meu crescimento acadêmico e profissional nessa área. No cronograma pedagógico da ONG existia, semanalmente, grupos de estudo e de planejamento, também, mensalmente, nos reuníamos para realizarmos estudos de caso, analisando o desenvolvimento de cada criança. Além disso, éramos motivadas a participar de cursos e de eventos sobre a Educação Especial, bem como, participar de projetos de pesquisa e de extensão que abordassem a referida temática.

Diante do impacto positivo dessa experiência na minha atuação docente, considero a ONG como um laboratório, no qual pude desenvolver minha autonomia profissional e escolher métodos pedagógicos específicos para cada criança, considerando sua deficiência e seu nível de aprendizagem. Com a multiplicidade de casos que atendia diariamente, senti a necessidade de aprofundar meus conhecimentos, dando início a especialização em Neoropsicopedagogia. Enquanto docente, percebo quanto necessário é a formação continuada.

Sobre a minha formação continuada, percebi que atuar na ONG me propiciou mais oportunidades e tempo disponível para abraçá-las. Diferentemente, quando atuei

na escola privada estava sobrecarregada com atividades externas, não tendo a possibilidade de conciliar trabalho e formação complementar.

Sobre a docência, ambas experiências contribuíram para o meu crescimento profissional (Ser professora). Obviamente, são instituições educacionais diferentes e cada uma possui sua estrutura organizacional e pedagógica específica.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou analisar, a partir da minha atuação docente, a relação entre a teoria e a prática na formação do pedagogo. Ainda, possibilitou alcançar os objetivos específicos quanto ao delineamento da formação docente no Brasil, e a identificação dos desafios da prática docente e reflexão sobre a atuação do pedagogo em espaços escolares e não escolares.

Sobre a formação docente no Brasil, compreendi que sua obrigatoriedade é recente. Foi com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9394, instituída em 1996, que a formação superior em cursos de licenciatura passou a ser considerada pré-requisito para a atuação na educação básica. Também, foi a partir da LDB que o Governo Federal passou a financiar a formação dos professores que fazem parte da rede pública. Através do Sistema Nacional de Educação a Distância esses professores tiveram o acesso a formação continuada facilitado.

No que se refere à escolha da profissão docente, acredito que raramente ela é a primeira opção. No meu caso, optei pela docência por necessidade financeira. Por ser um curso com baixa concorrência no processo seletivo, optei pela Pedagogia. Entre as dúvidas e inseguranças quanto a ser professor no Brasil, decidi mudar de curso por duas vezes. Entretanto, me apaixonei pela educação e decidi retomar minha formação docente com sucesso.

Entre os desafios da prática docente identificados, foi possível elencar os cinco mais comuns: Desvalorização; Articulação teoria e prática; Diversidade; Formação continuada; e Excesso de responsabilidade. Dando ênfase a formação continuada, acredito que, além de ser um desafio é, também, uma consequência de resposta a outros desafios diários da prática docente, como o excesso de responsabilidade.

Diante do exposto, considero que o ser docente é construído em um processo não-linear. Processo esse repleto de aprendizados, experiências internas e externas durante a formação inicial, mudanças e recomeços e, sobretudo, amor pelo ensino.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo. Sociologia da educação não-escolar: reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In: ESTEVES, A. J. & STOER, S. R. **A sociologia na escola**: Professores, educação e desenvolvimento. Porto: Afrontamento, 1989.

ANFOPE, ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **XII Encontro nacional da ANFOPE - documento para subsidiar as discussões nos grupos de trabalho**, Brasília, 2004.

BARBOSA, Maria das Graças da Cruz. **História e Memórias de vida professoral**: Maria Do Carmo de Miranda nas configurações do Magistério (1960 – 1988). João Pessoa, UFPB, 2014. [Dissertação de mestrado, PPGE/UFPB]

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: http://www.tesouro.fazenda.gov.br/gfm/legislacao/lei9394_96.pdf.

_____. **Resolução CNE/CP Nº 1 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto, PT: Porto Editora, 1999, p.155-199.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, p.136-167, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não- formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo, Cortez, 1999.

GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 12-52.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. In: **Educ. Soc.**, dez. 1999, v. 20, n. 68, p.4560. ISSN 01017330.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. História de vida: perspectivas metodológicas. In: NÓVOA, António (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora. 2007. p. 81-110

PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Professor reflexivo**: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; LIMA, M.S.L. Estágio e Docência. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, Carmem S. Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. Campinas: Autores associados, 1999.