



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA BETÂNIA DO NASCIMENTO CANTALICE

**MEMÓRIAS DE PROFESSORAS: IDENTIDADE E AUTORIAS NA FORMAÇÃO
DOCENTE**

JOÃO PESSOA

2009

MARIA BETÂNIA DO NASCIMENTO CANTALICE

**MEMÓRIAS DE PROFESSORAS: IDENTIDADE E AUTORIAS NA FORMAÇÃO
DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação – (Linha de Pesquisa: Políticas Públicas).

Orientadora:

Prof^a Dr^a ROGÉRIA GAUDENCIO DO RÊGO

JOÃO PESSOA

2009

C229m Cantalice, Maria Betânia do Nascimento.
Memórias de professoras: identidade e autorias na
formação docente / Maria Betânia do Nascimento Cantalice.-
João Pessoa, 2009.
165f. : il.
Orientadora: Rogéria Gaudencio do Rêgo
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE
1. Educação. 2. Políticas educacionais. 3. Memórias -
professoras. 4. Identidades. 5. Autorias. 6. Formação docente.

UFPB/BC

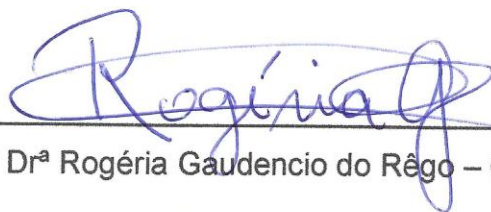
CDU: 37(043)

MARIA BETÂNIA DO NASCIMENTO CANTALICE

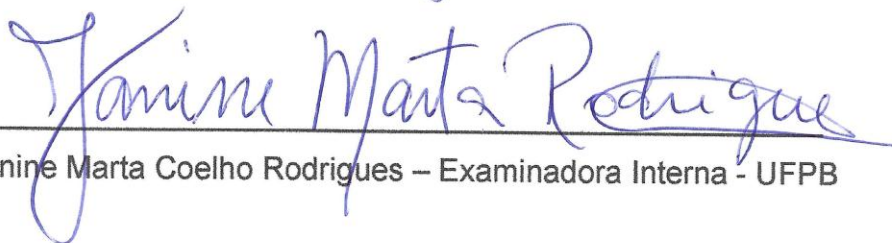
**MEMÓRIAS DE PROFESSORAS: IDENTIDADE E AUTORIAS NA FORMAÇÃO
DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação – (Linha de Pesquisa: Políticas Públicas).

BANCA EXAMINADORA:



Profª Drª Rogéria Gaudencio do Rêgo – Orientadora - UFPB



Profª Drª Janine Marta Coelho Rodrigues – Examinadora Interna - UFPB

Profº Drº Iraquitan Caminha - Examinador Externo - UFPB

JOÃO PESSOA

2009

Aos meus filhos, Eduardo, Juliane e Ivan, que esperavam por mim nas horas de ausência, sempre acreditando no meu trabalho. E pelas conquistas pessoais de cada um.

A todas as professoras, minhas alunas do passado, do presente e do futuro, do curso de pedagogia, que descobriram e descobrirão no caminho... que há caminhos que terão de fazê-los...

O meu canto e encanto...

A todos os professores que ainda se encantam nos objetivos políticos da educação, na autonomia e na emancipação. Que transformam sonhos em realidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que cria momentos especiais de felicidade na minha vida, que concretiza minhas esperanças...

A realização desta dissertação de mestrado implicou um esforço pessoal e profissional que contou com a colaboração de pessoas muito especiais, a quem tenho muito a agradecer...

À professora Rogéria Gaudêncio, por sua orientação, incentivo e apoio nas diversas fases de elaboração deste trabalho. Sua competência profissional, expressa através dos muitos saberes adquiridos em diversos segmentos de ensino pelos quais transitou, produtora de belos trabalhos manuais e de dobraduras incríveis é um grande exemplo para quem tem o prazer e a honra de sua convivência.

À professora Janine Marta Rodrigues, com quem tive a honra de ser aluna, mulher, forte, educadora, lutadora, referência em educação para o Nordeste e para o Brasil. Que, em sua resistência, espelha uma eterna aprendiz. Aos seus esforços e opções pela nossa gente, nosso povo excluído... Enfrenta obstáculos, conquista espaços e torna-se uma fênix... A beleza da vida...

Ao professor Wilson Aragão, e suas contribuições em sala de aula.

Ao professor Richard Jarry. Meu respeito, ao grande mestre com quem tive a honra e o prazer de ser aluna e muito aprender, seus questionamentos em sala nos levava a indagações e superações.

Ao Professor Antonio Carlos e Professor Iraquitã, pelos estudos Foucaultianos, que muito contribuíram na minha formação e reflexão quanto a Pedagogia e a Educação.

A minha banca de Qualificação, minha orientadora Professora Rogéria, Professora Janine Marta, e ao Prof. Wilson Honorato, que muito contribuíram com este trabalho.

Ao Núcleo de Formação Docente, coordenado pela professora Janine Marta Rodrigues e a todos os seus integrantes. Esse convívio permitiu uma grande contribuição para este trabalho.

À Lucinete coordenadora do PROGRAPE – UPE.

Aos professores que participaram desta pesquisa, com seus memoriais acreditando em mim e no trabalho que propunha realizar.

Aos professores e colegas do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba com os quais tive muitas oportunidades de aprendizagem e discussão durante o curso de Mestrado, especialmente, Fernando, Geísio, Vânia, Walmir, e Priscila. Aos meus amigos do Doutorado em especial, Zilma., Mara e Shirley.

À Betânia e Suellen, primas e amigas, com quem pude contar em momentos importantes de minha caminhada.

Às minhas amigas em especial à Maria José Rosa, primeiro Diploma de mulher Cientista Política em Pernambuco, Sônia Xavier, excelente alfabetizadora, Maricilda e Betânia Wanderlei, com quem partilho sonhos, realizações, dores, conquistas e muito carinho.

Ao meu amigo Marcelo, pelo incentivo, cuidado e acompanhamento.

Ao grupo Eu Abraço – Recife PE.

À minha mãe Nanci e ao meu pai Cantalice, por todo o esforço que dedicaram à minha formação e aos meus estudos.

Ao meu tio Jonas, pelo maravilhoso trabalho humanitário que desenvolve e pelas horas de dedicação e zelo Ministerial... com quem aprendo todo os dias.

A toda minha família...

A UPE Universidade de Pernambuco.

Aos funcionários do PPGE.

E a todos que contribuíram diretamente e indiretamente com este trabalho...

Era uma vez um menino chamado Guilherme Augusto Araújo Fernandes e ele nem era tão velho assim. Sua casa era ao lado de um asilo de velhos e ele conhecia todo mundo que vivia lá. Ele gostava da Sra. Silvano que tocava piano. Ele ouvia as histórias arrepiantes que lhe contava o Sr. Cervantes. Ele brincava com o Sr. Valdemar que adorava remar. Ajudava a Sra. Mandala que andava com uma bengala. E admirava o Sr. Possante que tinha voz de gigante.

Mas a pessoa que ele mais gostava era a Sra. Antônia Maria Diniz Cordeiro, porque ela também tinha quatro nomes, como ele. Ele a chamava de Dona Antônia e contava-lhe todos os seus segredos. Um dia, Guilherme Augusto escutou sua mãe e seu pai conversando sobre Dona Antônia.

- Coitada da velhinha - disse sua mãe.
- Por que ela é coitada? - perguntou Guilherme Augusto.
- **Porque ela perdeu a memória** - respondeu seu pai.
- Também, não é para menos - disse sua mãe. - Afinal, ela já tem noventa e seis anos.
- **O que é memória?** - perguntou Guilherme Augusto.
- Ele vivia fazendo perguntas.
- **É algo de que você se lembre - respondeu o pai.**
- Mas Guilherme Augusto queria saber mais; então, ele procurou a Sra. Silvano que tocava piano.
- **O que é memória?** - perguntou.
- **Algo quente, meu filho, algo quente.**
- Ele procurou o Sr. Cervantes que lhe contava histórias arrepiantes.
- **O que é memória?** - perguntou.
- **Algo bem antigo, meu caro, algo bem antigo.**
- Ele procurou o Sr. Valdemar que adorava remar.
- **O que é memória?** - perguntou.
- **Algo que o faz chorar, meu menino, algo que o faz chorar.**
- Ele procurou a Sra. Mandala que andava com uma bengala.
- **O que é memória?** - perguntou.
- **Algo que o faz rir, meu querido, algo que o faz rir.**
- Ele procurou o Sr. Possante que tinha voz de gigante.
- **O que é memória?** - perguntou.
- **Algo que vale ouro, meu jovem, algo que vale ouro.**

Então Guilherme Augusto voltou para casa, para procurar memórias para Dona Antônia, já que ela havia perdido as suas. Ele procurou uma antiga caixa de sapatos cheia de conchas, guardadas há muito tempo, e colocou-as com cuidado numa cesta. Ele achou a marionete, que sempre fizera todo mundo rir, e colocou-a na cesta também.

Ele lembrou-se, com tristeza, da medalha que seu avô lhe tinha dado e colocou-a delicadamente ao lado das conchas. Depois achou sua bola de futebol, que para ele valia ouro; por fim, entrou no galinheiro e pegou um ovo fresquinho, ainda quente, debaixo da galinha. Aí, Guilherme Augusto foi

visitar Dona Antônia e deu a ela, uma por uma, cada coisa de sua cesta.

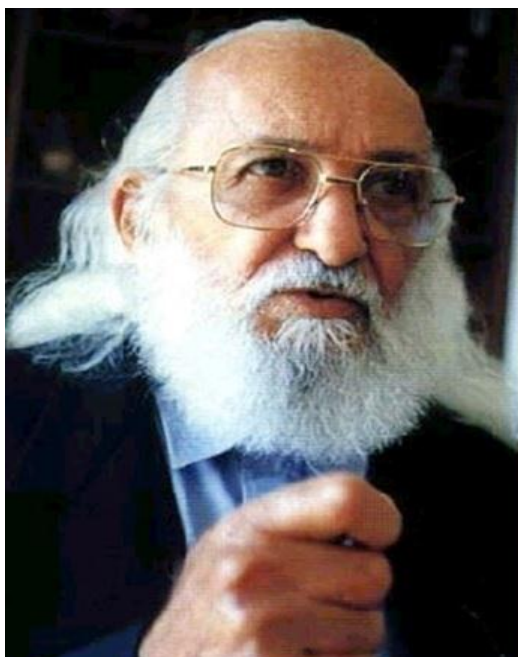
"Que criança adorável que me traz essas coisas maravilhosas", pensou Dona Antônia.

E então ela começou a se lembrar. Ela segurou o ovo ainda quente e contou a Guilherme Augusto sobre um ovinho azul, todo pintado, que havia encontrado uma vez, dentro de um ninho, no jardim da casa de sua tia. Ela encostou uma das conchas em seu ouvido e lembrou da vez que tinha ido à praia de bonde, há muito tempo, e como sentira calor com suas botas de amarrar.

Ela pegou a medalha e lembrou, com tristeza, de seu irmão mais velho, que havia ido para guerra e que nunca voltou. Ela sorriu para a marionete e lembrou da vez em que mostrara uma para sua irmãzinha, que rira às gargalhadas, com a boca cheia de mingau. Ela jogou a bola de futebol para Guilherme Augusto e lembrou do dia em que se conheceram e de todos os segredos que haviam compartilhado. **E os dois sorriram e sorriram, pois toda a memória perdida de Dona Antônia tinha sido encontrada, por um menino que nem era tão velho assim.**

GUILHERME AUGUSTO ARAÚJO FERNANDES

Escrito por Mem Fox



Blog do Eliomar

Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso, eu amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo, que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade.

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra.

As terríveis consequências do pensamento negativo são percebidas muito tarde.

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa teve com objetivo analisar os Memoriais apresentados no final do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Pernambuco, enquanto autoria da identidade profissional docente. Nesse foco de atenção, assumi a profissionalização da docência não como um processo de transformação de uma ocupação numa atividade profissional liberal, ou como processo de apropriação de mais poderes para um grupo que busca poder e se elitiza, mas como processo de construção de identidades na ótica de uma profissão democrática. A temática da profissionalização, as discussões sobre uma nova identidade profissional apesar de encontrarem-se presentes em variados espaços acadêmico-teóricos, pouco se fazem presentes nos projetos formativos das agências formadoras, junto aos professores em formação inicial ou continuada e junto dos formadores de professores. A construção da identidade profissional supõe que os professores sejam os atores dessa construção ao estabelecerem relações progressivas de apropriação e resignificação de uma nova profissionalidade e de um novo profissionalismo. Nas situações analisadas, os autores internalizam os rituais coercitivos da escrita acadêmica, reapropriam-se de um modelo canônico de produção textual através do qual negociam facetas de sua identidade, antecedendo-se ao poder do professor da disciplina Memorial, diante da qual devem assumir a autoria. Esses procedimentos levam a uma seleção rigorosa das informações, aumentam as dificuldades da atividade de escrita e a assunção do professor enquanto autor. A noção de *identidade narrativa* apresenta-se como categoria adequada para a análise da auto-reflexão do autor no movimento dialético, entre a possibilidade de negociação identitária e a busca da permanência, ao longo do processo de sua projeção no universo discursivo. Esse dilema, ao invés de se apresentar como contraditório, constitui a base da margem de liberdade do autor. É nela que ele pode se perceber como entidade coerente, em sincronia e em diacronia, é nela que pode se assumir como “agente” na sua completude provisória ou incompletude permanente.

Palavras-chave: Memórias de professoras, identidades, Autorias, Formação Docente.

ABSTRACT

Cette étude était d'analyser les mémoires présentés à la fin de l'École d'éducation de l'Université d'État de Pernambuco, comme la paternité de l'identité professionnelle enseignement. Dans ce centre d'attention, je pris la professionnalisation de l'enseignement non pas comme un processus de transformation d'une profession dans une profession libérale, ou plus de pouvoirs processus d'appropriation pour un groupe qui cherche le pouvoir et l'élite, mais en tant que processus de construction d'identité perspective d'une profession démocratique. Le thème de la professionnalisation, les discussions sur une nouvelle identité professionnelle malgré la recherche sont présents dans divers domaines académiques et théoriques, certains sont présents dans le projet de formation des organismes de formation, avec les enseignants en formation initiale ou continue et parmi les formateurs d'enseignants. La construction de l'identité professionnelle implique que les enseignants sont les acteurs de cette construction pour établir des relations progressistes d'appropriation et de recadrages un nouveau professionnalisme et un nouveau professionnalisme. Dans les situations analysées, les auteurs internaliser les rituels coercitifs de l'écriture académique, réapproprient est un modèle canonique de production textuelle à travers laquelle les facettes de leur identité commerce, avant le pouvoir de l'enseignant la discipline mémorial devant qui doit prendre auteur. Ces procédures conduisent à une sélection rigoureuse des informations, augmenter les difficultés de l'activité d'écriture et la prise en charge de l'enseignant comme autor. A notion d'identité narrative se présente comme une catégorie pour l'analyse de l'auto-réflexion de l'auteur sur le mouvement dialectique entre la possibilité de négociation de l'identité et de la quête de la permanence, tout au long du processus de sa projection dans l'univers discursif. Ce dilemme, plutôt que de présenter comme contradictoires, constitue la base de la liberté de la marge de l'auteur. Il est là qu'il peut être perçu comme une entité cohérente en synchronie et diachronie, qui est l'endroit où l'on peut supposer que «agent» dans son achèvement provisoire ou inachèvement permanent.

Mots-clés: enseignants souvenirs, l'identité, la paternité, de formation des enseignants.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Divisão regional e quantidade dos pólos conveniados no triênio de 2000 a 2002	119
Tabela 2: Divisão regional e quantidade dos pólos conveniados no biênio de 2003 a 2004	120
Tabela 3.a: Pólos e quantidade dos municípios conveniados	121
Tabela 3.b: Pólos e quantidade dos alunos matriculados	121
Tabela 3.c: Pólos e quantidade dos Professores Formadores	122
Tabela 3.d: Pólos e quantidade dos Professores Tutores	122
Tabela 3.e: Pólos e quantidade dos Funcionários contratados	122
Tabela 4: Porcentagem quanto às concepções dos títulos dos memoriais	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Cidades que compõem o Progrape divididas por Regiões	126
--	-----

LISTA DE SIGLAS

ANDES: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

ANFOPE: Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação

ANPED: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

CFE: Conselho Federal de Educação

CNE: Conselho Nacional de Educação

DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais

ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

FFPNM: Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata

FFPG: Faculdade de Formação de Professores de Garanhuns

FFPP: Faculdade de Formação de Professores de Petrolina

IES: Instituições de Ensino Superior

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC: Ministério da Educação

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PROGRAPE: Programa em Pedagogia

PCR: Prefeitura da Cidade do Recife

UFPE: Universidade Federal de Pernambuco

UPE: Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	vi
RESUMO.....	x
ABSTRACT	xi
LISTA DE TABELAS	xii
LISTA DE QUADROS	xiii
LISTA DE SIGLAS	xiv
1INTRODUÇÃO: MEMÓRIAS DE UMA MESTRANDA	16
2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: QUE A ESPERANÇA SEJA VIÁVEL!.....	30
2.1 A formação de professores na ótica da profissionalização.....	30
2.2 Indo além da tese da proletarianização do trabalho docente	51
3 A CONTEXTUALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA	65
3.1 Origem da Pedagogia.....	66
3.2 A Pedagogia no Brasil	69
3.3 Diretrizes Curriculares Nacionais	86
3.4 As Competências extraídas das DCN	87
3.5 A contribuição da ANFOPE para a compreensão da formação do pedagogo no Brasil	88
3.6 A proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia	90
3.7 PAPEL E IDENTIDADE DO PEDAGOGO.....	96
3.8 Identidade do professor.....	97
4 METODOLOGIA: O CURSO DE PEDAGOGIA – PROGRAPE – COMO CAMPO DE PESQUISA	115
4.1 Políticas públicas e programa sócio-educacional.....	115
4.2 Apresentando o PROGRAPE: o início do Programa	118
4.3 Descentralização do Programa	126
4.4 PROGRAPE: um programa alternativo	129
5 MEMORIAIS E AUTORIAS: O QUE A ESCRITA DE SI MESMO NOS REVELA	133
5.1 Memórias e Autorias no PROGRAPE	139
5.2 Procedimentos Metodológico: o caminhar da pesquisa	143
5.3 Autorias e identidade: sonhos e desejos de professoras	144
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	158

1 INTRODUÇÃO: MEMÓRIAS DE UMA MESTRANDA

“Há... os meus sonhos... que se tornam teus... e os teus que se tornam meus... e as minhas esperanças... nossas! Em conjunto, em soma, em alegria... na vida de uma professora... Canto e encanto no encontro... nas minhas memórias... na vida... que se realizam em autorias... nossas autorias...”

Betânia Cantalice.

Não nasci professora, me tornei aprendiz... Nasci no Recife, moramos em Olinda, Casa Caiada. Sou filha mais velha de um casal que esperou cinco anos para que eu nascesse. Depois vieram mais cinco filhos. A casa tornou-se uma escola. Era necessário alfabetizar todos antes de ir para escola. Nasci dois anos antes da ditadura militar. Sou do tempo do "preliminar". Lembro da primeira letra que aprendi... o B... que letra linda... e a minha professora... uma senhora gentil... para mim ela era um anjo. Paciente. Já não se usava a palmatória, mas a cadeira do castigo. Eu morria de medo da cadeirinha, portanto, tornei-me ajudante da professora.

A escola em Olinda, Sigismundo Gonçalves¹... Que escola grande! Eu me sentia pequena naquele mundo. Morávamos em Casa Caiada, bem próximo da praia, onde brincava na areia, riscando letras e palavras. Um dia me vi lendo palavras. Era um domingo. E li o Jornal jogado no jardim pelo jornaleiro. Li: “Diário de Pernambuco”² Lembro do dia, pois só era entregue na nossa casa no domingo. Daí em diante eu lia palavras e textos e adorava meus livros...

Depois, nos mudamos para o Recife, onde fui estudar na Escola João Barbalho³ e, em seguida, em plena ditadura militar, foram criadas escolas ginasiais e profissionalizantes. Veio então o Colégio Almirante Soares Dutra⁴. Na época, comandado por um militar. Era tempo de fazer fila. Turma por Turma. Tinha grande facilidade para

¹ Sigismundo Gonçalves: Escola Municipal, localizada na cidade de Olinda Bairro Novo.

² Diário de Pernambuco: Jornal de circulação estadual.

³ Escola João Barbalho: Escola Municipal situada, situada no centro da Cidade do Recife.

⁴ Colégio Almirante Soares Dutra: Colégio Estadual localizado na Cidade do Recife, no bairro de Santo Amaro.

leitura e escrita... comecei ganhando alguns concursos na escola. Havia um Centro Cívico, que me chamou a atenção. Na época, eram oferecidas duas línguas estrangeiras, Inglês e Francês. Escolhi o curso de Francês, que era numa sala linda, dava a sensação de que estava fora do Brasil. Ficava do lado do Centro Cívico. Via alunos entrarem e saírem e nada acontecia. Parecia um local de encontro sem sentido, só para descontração. Fui crescendo e ganhando popularidade. Era grande minha rede de amizade. Um dia sonhei em mudar muita coisa naquela Escola. Muitos amigos, amores, escondidos só no meu coração, namoro e descobertas. Veio uma eleição para representante do Centro Cívico... Eu pensei: vou ganhar... Formei a chapa e ganhamos a eleição. Traçamos objetivos e planos, fomos à luta...

Foi na prática do Centro Cívico que conheci a Ditadura de perto... Não pode, não pode... Mas construímos algo importante, o Teatro popular... Adorava... Nosso grupo resistia ao militarismo imposto na escola... Músicas eram censuradas. Hoje, percebo que havia uma grande identificação com o movimento libertário, mas não tínhamos consciência disto. Teatro, música e dança.

Foi um período rico de descobertas e transformações. A escola passou a ser o meu foco. Veio então o segundo grau. Havia uma grande preocupação naquele momento com a formação profissional, mas optei pelo vestibular. Interessei-me pelo curso de Direito e passei na UNICAP. Começo o curso e não me adaptei... Era o início dos anos 80. Voltei então o meu olhar para dentro de mim e optei pelo curso de Pedagogia. Fiz o vestibular e passei na UFPE. Uma grande conquista para mim.

A Pedagogia na minha vida: Como me tornei aprendiz...

Todo início contém um evento mágico, um encontro de amor, um deslumbramento no olhar,... "é aqui que nascem as grandes paixões, e a dedicação às causas, à disciplina que põe asas na imaginação e faz os corpos voarem. Rubem Alves

Na década de 1980, o neoliberalismo torna-se ideologia dominante numa época em que os EUA detêm a hegemonia exclusiva no planeta. É nessa época, de mundo globalizado e expansão do neoliberalismo, que inicio a graduação em Pedagogia. O neoliberalismo é uma ideologia que procura responder à crise do estado nacional, ocasionada de interligação crescente das economias das nações industrializadas por

meio do comércio e das novas tecnologias. Enquanto o liberalismo clássico, da época da burguesia nascente, propôs os direitos do homem e do cidadão, entre os quais, o direito à educação, o neoliberalismo enfatiza mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas e contesta a participação do estado no amparo aos direitos sociais.

Na sociedade globalizada dos chamados países avançados, o cidadão foi reduzido a mero consumidor. O neoliberalismo parte do pressuposto de que a economia internacional é auto-regulável, capaz de vencer as crises e, progressivamente, distribuir benefícios pela aldeia global sem a necessidade de intervenção do Estado. Enquanto o liberalismo tinha por base o Indivíduo, o neoliberalismo está na base das atividades do FMI, do Banco Mundial, dos grandes conglomerados e das corporações internacionais. A liberdade que postula é a liberdade econômica das grandes organizações desprovida do conteúdo político democrático proposto pelo liberalismo clássico.

A liberalização do comércio, produtos internacionais, novas tecnologias de informação e comunicação, privatização, começam a modificar o desempenho dos mercados dos países latino-americanos, africanos e dos ex-países socialistas.

O início dos anos 1980 foi um momento de grande turbulência e de mudanças para o Brasil e em minha vida. Era época marcada pela reabertura política e fomentação da democratização tardia brasileira. A década anterior, a do Milagre Econômico Brasileiro, não se consolidou. Até então, havia um esforço de compreensão do contexto brasileiro, de certa forma superficial. Meu ciclo de amizade cresce assim como minha leitura do mundo. Neste momento, meu olhar volta-se em busca de respostas para questões não resolvidas no capitalismo: o analfabetismo, o crescimento da miséria, a questão da mulher, os negros e a exclusão social. Entre 1980 e 1982, dá-se em Pernambuco, Recife, pós-anistia, a estruturação do Partido dos Trabalhadores, do qual participo. Início, então, a formação em Pedagogia e fico encantada e comprometida com o Curso de Pedagogia. Era o sentido que eu buscava na construção da minha identidade. Naquele momento, contribuíram na minha formação: João Francisco de Souza, Ricardo Alécio, do Departamento de Fundamentos Sociológicos da Educação,

dentre outros. As aulas com o professor João Francisco de Souza, da UFPE, possibilitaram aprofundamento teórico.

Em seguida, o professor Ricardo Alécio me convida para participar da seleção de bolsista e monitoria no Departamento de Fundamentos Sociológico da Educação. Participei, fui aprovada, minha primeira missão: estudar o livro de Gadotti, Educação e contradição. Tornei-me aprendiz... É aqui que aprofundo horas de leituras no Estudo do pensamento Marxista e no pensamento de Antonio Gramsci. Gadotti era leitura obrigatória, bem como o pensamento de Paulo Freire, Barbara Freitag e Romanelli, dando sustentação a uma visão crítica da educação.

Neste período também, vislumbrei o Diretório estudantil. Agora, já lia o mundo e interpretava a vida, construía minha identidade e história, reinventava. Sou do tempo das “chapas” de estudantes, a que participava intitulava-se: Transformação. Organizamos e assim avançamos, com noventa por cento de votação, tornando-me presidente do Diretório Estudantil, cada voto aberto na urna era uma grande alegria, havia um desejo de transformação no ar.

Foi o meu encontro com o exercício de militância política. Uma bandeira precisava ser fortemente levantada no Diretório Acadêmico: a reformulação do então curso de Pedagogia. Dentre outras lutas, a representação estudantil no Colegiado do Curso causava grande desconforto dentro da Universidade, principalmente para direção do centro de Educação da época. Era o momento da representação estudantil no colegiado do curso de pedagogia e das grandes assembléias estudantis.

A convocação para as assembléias desarticulava e desorientava a Direção do Centro, que muitas vezes nos mandava calar a boca e lembrava então do Centro Cívico, só que, agora, a história estava em nossas mãos. Era um prazer assistir defesas de Dissertação, como a do Professor João Francisco de Souza, “Educação: Arma de Transformação Social”, com o Dr. Paulo Rosas na banca. Auditório lotado. Nunca esqueceremos a identificação com este brilhante tema.

A prof. Silke Weber e seus deslumbrantes seminários sobre Ideologia. Prof.^a Marilena Chauí convidada para seminários históricos era surpreendente... Em seguida as discussões acerca da reformulação do curso de Pedagogia se acirravam. Voltava,

então, meu olhar para educação das massas e em Freire, vislumbrava na Educação como prática da liberdade:

A educação das massas se faz, assim, algo absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade.” Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. (FREIRE, 1999, p.44)

Já no final do curso, desenvolvia atividade como professora de Alfabetização de Adulto, no Projeto Iputinga⁵ que possibilitou, também, minha experiência como coordenadora do Projeto. A formação em Pedagogia era valiosa, “era uma arma de transformação social”. As demais professoras eram das comunidades envolvidas, no total de cinco Associações de Moradores⁶, apoiadas pela Prefeitura da Cidade do Recife-PCR, Embaixada do Canadá e pelo CNPq (Projeto Popular⁷).

Lutando, sonhando por uma educação política e crítica, concordava com FREIRE⁸, em Pedagogia do Oprimido:

A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos - como “projetos”-, como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres que o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas de um modo melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. (FREIRE, 1987, p. 84,85)

Freire, expressar seu pensamento sobre seres que caminham para frente, que olham para frente, que era como me sentia diante do projeto Iputinga, apesar do

⁵ Iputinga: Bairro do Recife, situado na zona oeste da cidade. Localidades vizinhas beneficiadas pelo projeto: Monsenhor Fabrício, Barbalho, Detran.

⁶ Associações de Moradores: Associação do Caiara, Associação Vila União, Associação Conjunto Ipiranga, Associação Skylab e Associação do Barbalho-Detran.

⁷ Projeto Popular: O Projeto Iputinga surge, em 1986, da necessidade de fortalecimento das Associações de moradores da Iputinga. A preocupação central da associação de moradores era o desemprego, a fome e o analfabetismo. A grande questão em pauta era: como criar trabalho, diminuir a fome e alfabetizar adultos e jovens. A associação procurou a UFPE e a SUDENE para pensarem, em conjunto, uma alternativa. Foi proposto um projeto produtivo intitulado “Projeto Iputinga”. Desdobrava-se no Projeto de Hortas Comunitárias, Projeto de Alfabetização e Projeto de Organização Popular. A Prefeitura da Cidade do Recife – PCR disponibilizava um projeto denominado: Projeto Recife, que designava a criação de áreas verdes para a cidade. O Projeto Iputinga justificou que horta comunitária é área verde. E, na luta entre Associação e PCR, a Associação ganha e, em 1986, dá-se início ao projeto produtivo de hortas comunitárias.

⁸ FREIRE Paulo, Pedagogia do Oprimido.

imobilismo ameaçar de morte nosso povo, nossa gente, para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo melhor de conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. A questão central deste projeto era o fortalecimento da autonomia popular. Surge, inicialmente, na perspectiva de Produção de hortas comunitárias, beneficiando famílias e desdobra-se no objetivo de organização popular e conscientização política. Como pontua Freire⁹:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez se volta problematizado aos pronunciantes a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE 1987, p.90)

Mas o que se busca é a provocação de atividades de protagonismo e intervenção social, para que busquemos a recuperação da consciência de sujeito, de “ser no mundo, com o mundo e com o outro”. Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, afirma:

A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca. Tal busca, como já vimos, não se faz no isolamento, mas na comunicação entre os homens - o que é impraticável numa situação de agressão. O desespero é uma espécie de silêncio, de recusa do mundo, de fuga. No entanto a desumanização que resulta da “ordem” injusta não deveria ser uma razão da perda da esperança mas, ao contrário, uma razão de desejar ainda mais, e de procurar sem descanso, restaurar a humanidade esmagada pela injustiça. (FREIRE, 2005, p 94)

Havia uma esperança no trabalho com comunidade. Precisávamos aprender a resistir, e a educação contribuía neste processo de autonomia e autorias frente ao poder: Municipal, Estadual e Federal. Muito aprendi e também contribuía com as mulheres que estavam à frente das Associações de Bairro, Mocinha, Skaylab, Algenir em Roda de Fogo, Ong Realidade, Sonia – Alfabetizadora de adultos. Presenciei a construção educativa e política de Sonia, que fez o Magistério, passou no vestibular da Universidade Rural de Pernambuco, no curso de Economia Doméstica. Algenir fez o Magistério e passou no curso de Geografia. Hoje, com curso de especialização. Objetivamos a comunidade como lugar de resistência. Na minha visão, “Refúgios num mundo capitalista sem coração”.

⁹ Op.cit.

"Na realidade não há um só momento que não traga consigo sua chance revolucionária ... a chance de dar uma solução completamente nova a uma tarefa completamente nova" (BENJAMIN, 1974, p.123).

O Projeto Iputinga, também chamado de Projeto Produtivo de Hortas Comunitárias, apoiava-se na idéia socialista internacional e, particularmente, na experiência cubana com horta urbana.

Desde o final dos anos 1950, a agricultura cubana havia se modernizado e os monocultivos tinham maior importância que a produção de alimentos. Além disso, os métodos de produção dependiam de insumos e matérias-prima importadas e muitos componentes dos produtos agrícolas eram também importados, o que intensificava a dependência das importações.

A Agricultura Urbana estende-se por todo país da seguinte forma: toda a Província de Ciudad de La Habana, a área no raio de 10 km das cidades capitais de províncias e em Manzanillo; cidade da província de Holguín, a área no raio de 5 km das cidades sedes de municípios; a área a 2 km de outras cidades e povoados (mais de mil habitantes) e a área imediata em assentamentos (com mais de 15 casas) correspondendo à produção de auto-abastecimento.

O movimento de Agricultura Urbana em Cuba é dirigido pelo Grupo Nacional de Agricultura Urbana (GNAU), sendo apoiado por todos os setores envolvidos na produção de alimentos. O Ministério da Agricultura e as organizações de massa trabalham em conjunto, procurando dar soluções locais a cada problema em particular e com os próprios recursos. O GNAU, composto por 26 integrantes (representando 17 Instituições Científicas e 7 Ministérios), executa suas atividades através de diferentes subprogramas.

A produção de hortaliças e condimentos frescos foi a primeira atividade realizada pela Agricultura Urbana em Cuba, por isso, hoje, é a mais desenvolvida. Existem várias modalidades de produção de Agricultura Urbana em Cuba: organopônicos, hortas intensivas, pátios, parcelas, entre outros. Os organopônicos e hortas intensivas constituem as modalidades mais destacadas nos últimos anos em todo o país, contribuindo de maneira significativa para o resgate do acervo hortícola, sendo considerado um exemplo de como se deve acionar, de forma conjunta, os cientistas e os produtores (MINAG, 2000).

As hortas intensivas, ao contrário dos organopônicos, se desenvolvem em solos de boa fertilidade, em que as propriedades físicas facilitam a drenagem e friabilidade. De acordo com MINAG (2000), as áreas não devem estar propensas a inundações ou arrastes de águas superficiais, devendo estar livres de sombra excessiva provocada por árvores ou edifícios, e apresentando acesso fácil ao fluxo dos destinatários da produção final.

Tanto em hortas intensivas como nos organopônicos, objetiva-se obter o máximo de aproveitamento da área, como por exemplo, plantando na periferia, aproveitando a cerca para cultivos hortícolas trepadores, entre outras.

O uso intensivo da matéria orgânica é o fator determinante para a produção com altos rendimentos na Agricultura Urbana em Cuba. Devido à importância dessa atividade, existe um subprograma de Matéria orgânica com o objetivo de organizar, fomentar e desenvolver toda essa atividade. Esse subprograma tem trabalhado para a criação de centros específicos para assegurar o processamento e a distribuição da matéria orgânica em diferentes províncias, municípios e conselhos populares, sendo a minhocultura muito desenvolvida e muito disseminada em Cuba.

O Projeto de Horta Comunitária desenvolveu-se no Bairro da Iputinga. Usávamos adubo orgânico. O produto era comercializado com os moradores e restaurantes naturais do Recife. Havia um desejo de libertação no ar e na vida das pessoas. A comunidade resistia. Formamos Grupos de Mulheres, a resistência foi tão grande que alteramos o Projeto Recife daquela época. As mulheres lutaram e conseguiram terrenos para suas famílias. E a grande vitória foi contra a PCR, que queria que as escrituras fossem no nome dos companheiros das mulheres. Na resistência conseguimos que as escrituras dos terrenos fossem então das mulheres. Houve um dia da revolta dos homens, que queriam no nome deles. Mas as reuniões na Associação de moradores da Iputinga começavam e não tinham hora para acabar. Estava instaurada a guerra e com o coroamento da vitória da resistência feminina. Escritura no nome das mulheres.

Mocinha, liderança comunitária, e dezenas de mulheres, com suas próprias mãos, levantaram suas casas de alvenaria, já que o Projeto Recife previa a construção de casas populares. A PCR enviava o chefe de obras, mas quem construía era quem

recebia o terreno doado, ou seja, as mulheres com suas crianças. Bebiam muito para resistirem o trabalho braçal de ajudantes de pedreiros.

Muitas foram as passeatas na Avenida Conde da Boa vista, até o prédio da PCR. As mulheres gritavam “queremos reunião com o Prefeito”. A imprensa era logo notificada pela comunidade. E eram ouvidas. Revoltados, muitos homens abandonaram suas companheiras de caminho, de vida, por acharem que não exerciam mais poder sobre elas. O grupo de mulheres discutia questões ligadas à violência, saúde e emancipação feminina. Participavam de encontros estaduais e nacionais de mulheres. Agora, elas liam a vida e resistiam. Subversão é a realidade da comunidade.

No socialismo, entende-se libertação como a negação da dominação do capital, e se lhe opõe com sua crítica libertária do estado como o mais universal agente da libertação como tal. Ela objetiva a supressão da dominação pelo capital e da violência institucionalizada como política. Adiante, remete a Revolução das Necessidades que está no cerne da libertação social ao potencial de "conciliação" em termos de relação com a natureza. Finalmente mostra-se visível, acima de tudo no Socialismo utópico, um outro meio de realização fundamental: em vez de luta técnico-social, seja reformista, seja violenta, a Práxis primária da vida libertada, no Aqui e no Agora, e a subversão fundamental não-violenta da Dominação e do Poder envoltos.

A Práxis utópico-socialista e anarquista aparece, como no dito de Brecht a respeito do Comunismo, como a coisa simples, que é tão difícil de realizar, destacando:

- 1- Comunidade é o caminho e o objetivo da práxis utópica. Subversão é a realidade da comunidade no processo de sua constituição e possível multiplicação.
- 2- A subversão mostra-se ativa de quatro formas. Ela é, em primeiro lugar, crítica apaixonada que acusa, opõem-se, julga - em forma não-científica e não-acadêmica. Com isto abala a crença de legitimidade e a lealdade - a capacidade de exercício - do sistema. Na mesma direção, em segundo lugar, atua com intransigente insubordinação ao Sistema - a "grande Recusa" (Marcuse).

Práxis experimental das alternativas: o tornar-se pessoa e o fazer comunidade são, por si mesmos, atos subversivos, como "propaganda de fato", modelo convincente. Ela contém sempre a oferta da inversão e conciliação.

A Subversão é, finalmente, imediatamente combativa em forma de insurreição civil. Dentre os objetivos no socialismo, destacamos as experiências com hortas comunitárias, como uma subversão ou resistência da comunidade, destacando a experiência urbana cubana.

É neste contexto socialista que o Projeto Iputinga se apóia, como resistência subversiva ao capitalismo com autonomia, emancipação e protagonismo. Paralelamente, desenvolvo atividade de bolsista e ingresso enquanto monitora, dando aula no Curso de Pedagogia, nas disciplinas de Sociologia da Educação, no Departamento de Fundamentos Sociológico da Educação, onde me identifico e construo uma identidade profissional. Meu olhar, então, vislumbra o desejo da docência em Pedagogia.

Memórias do Mestrado...

“Sabemos ser muito difícil pensar e refletir sobre as práticas cotidianas quando estamos imersos nos rituais que desenham nossos tempos e espaços. Talvez haja necessidade de buscar formas e possibilidades outras, em linguagens como a poesia, clara e cristalina para descrever outras formas para o dia-a-dia escolar ou não, tendo por tarefa a coragem de desbravar, de ousar ser diferente”.

Margareth Brandini Park, 2003

Em Pernambuco, a Universidade Estadual de Pernambuco organizou, em 1999, concurso simplificado para professores. Participei e fui aprovada como Professora Formadora nas Disciplinas de Fundamentos Sociológicos da Educação, Fundamentos Filosóficos da Educação, Cultura, Cidadania e Movimentos Sociais, Educação e Ética.

Particularmente, duas turmas me chamaram a atenção. Fui convocada para implantar o Curso de Pedagogia, numa Cidade bem próxima da região metropolitana. Lá chegando, me impressionei muito, encontrei professoras vivendo em regime de semi-escravidão. Fiquei chocada e parti para luta.

O senso comum reinava fortemente. Era uma situação de calamidade. Muito do que eu tinha aprendido entrou em desafios. Pensei “tenho que começar pela formação

de grupos de mulheres”... A primeira disciplina modular foi: Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação.

Particularmente nesta disciplina, o conteúdo trabalhado, principalmente com o pensamento marxista e gramsciano, provocou momentos valiosos de aprendizagem. O poder Público Municipal era fortemente pesado contra elas. Nunca tinha havido uma greve, pois quem assim pensasse, sofreria punições severas. Não havia representação dos professores e o caos reinava.

A disciplina continuava, os grupos de estudos orientados por mim esquentavam muito, nas discussões, principalmente os Estudo acerca da Mulher e o grupo de Estudo do marxismo. As outras disciplinas também contribuíram muito. Era um momento de estudo. No final do semestre, uma grande vitória. As alunas conseguiram que a Prefeitura daquela localidade pagasse integralmente a Universidade. Em seguida organizaram a representação de professores e dois anos depois eu vi as professoras fechando uma rodovia, queimando pneus e exigindo direitos.

O problema é que a gestão que estava à frente da Prefeitura na época, dizia que a culpa era do Progrape. Não do Progrape, mas da reflexão da teoria crítica e prática da educação. Vieram eleições e a organização das professoras mudou a gestão, que pretendia ser vitalícia naquele lugar. Hoje elegem quem pode representá-las. Muitas se separaram, pois sofriam muito nas relações e passaram a ser lideranças nas comunidades, nas Escolas.

Antes tinham medo de abrir a boca “e aparecerem mortas nos lixões”, como elas diziam. Lembro o quanto elas se impressionavam com Marx, quando dizia “Trabalhadores do mundo: uni-vos...”. Elas se uniram, aprenderam a ouvir uma as outras, somavam, fortaleciam-se conjuntamente. Quanto ao meu trabalho, realizava-me profundamente e, no presente estudo, centrei minha atenção nos Memoriais apresentados no final do Curso, enquanto autoria da identidade profissional docente.

Nesse foco de atenção, assumi a profissionalização da docência não como um processo de transformação de uma ocupação numa atividade profissional liberal, ou como processo de apropriação de mais poderes para um grupo que busca poder e se

elitiza, mas como processo de construção de identidades na ótica de uma profissão democrática.

A temática da profissionalização, as discussões sobre uma nova identidade profissional apesar de encontrarem-se presentes em variados espaços acadêmico-teóricos, pouco se fazem presentes nos projetos formativos das agências formadoras, junto aos professores em formação inicial ou continuada e junto dos formadores de professores.

Isso leva a uma pergunta: como fazer avançar o movimento da profissionalização da docência quando essa questão é ignorada ou pouco discutida pelos principais atores e pelos sujeitos que devem construir sua identidade como grupo profissional? Como levar o coletivo docente a reconhecer que pertence a eles a construção de novas identidades quando se deparam com sua identidade em crise? Como pensar a formação como espaço de construção da identidade profissional?

A identidade profissional não é um estado pré-estabelecido pelos outros sujeitos externos ao grupo profissional. A construção da identidade profissional supõe que os professores sejam os atores dessa construção ao estabelecerem relações progressivas de apropriação e resignificação de uma nova profissionalidade e de um novo profissionalismo.

A formação e a profissionalização da docência, enquanto processo de construção de identidades, é entendida como um processo complexo que não pode acontecer por decreto ou pela ação de forças endógenas aos docentes. Portanto, é necessário incorporá-los e comprometê-los na busca de novos referenciais, papéis e condutas profissionais como sendo esta uma luta desejável pelos professores e parte de seus projetos pessoais e coletivos.

Assim, compreende-se que a identidade profissional dos professores é uma questão que passa, dentre outros elementos, pela participação organizada deles como atores das mudanças tão destacadas pelas políticas reformistas. As associações docentes, os sindicatos e a academia são importantes fatores que contribuem com a categoria docente na busca de novas identidades profissionais. No entanto, só os docentes poderão construir essa nova identidade como necessidade de superar as

contradições que emergem de um contexto novo, para o qual seu agir docente não dá mais conta, na perspectiva de autorias.

Consideramos o processo de identidade docente como complexo devido ao fato de que além de realizar-se nas mediações pessoais, sociais e profissionais do professor, soma-se à consciência e responsabilidade de poder contribuir positivamente, ou não, nas interações que suscitarão a construção de identidades de outros sujeitos – os alunos.

A docência se efetiva em uma rede relacional onde colocamos em questão saberes, valores, condutas, emoções, conflitos, frustrações, reconhecimento, desvalorização e, dessa forma, construindo modos de ser professor. Partindo desse pressuposto, esse trabalho desenvolveu-se pelo entrelaçamento das questões pertinentes à docência e à constituição identitária. Identidade e docência são conceitos que se cruzam por sua dinamicidade e complexidade

A profissionalização da docência, como processo de construção de identidades, é muito complexa e não pode acontecer por decreto ou exclusão; portanto, faz-se necessário incorporar os docentes na busca e na construção de uma nova representação – de um novo sentido – da docência como atividade profissional. Assim, é também necessário que a profissionalização seja parte dos projetos pessoais e coletivos e de desenvolvimento profissional dos professores.

O processo de busca de uma identidade profissional para a docência, como parte dos processos de profissionalização, está relacionado com a auto-imagem, a autobiografia e as representações que os professores fazem de si mesmos e dos outros no seu grupo profissional. As representações que eles têm sobre sua atividade profissional, sobre sua formação e sobre as condições do exercício da atividade profissional são componentes do conhecimento profissional (RAMALHO NÚÑEZ; GAUTHIER, 2003); portanto, é necessário serem conhecidas e assumidas por eles próprios, quando se propõem participar de forma ativa da “produção de novas identidades profissionais”.

Os resultados obtidos nessa investigação sugerem que, na medida em que narra a história de sua formação, o professor reinventa-se a si-mesmo conduzido pela auto-reflexão sobre três tipos de saberes: *o saber conceitual* (teórico), *o saber fazer* (prática

docente e prática de escrita) e o *saber ser* (consciência identitária). A (re)construção identitária estaria, portanto, intimamente relacionada à forma como esses três tipos de saberes vão sendo reconceitualizados na e pela escrita, alicerçada nas representações individuais, crenças e valores que têm os professores sobre eles mesmos (ao se autoavaliarem), sobre os discursos formadores (quando a eles aderem) e sobre suas expectativas face ao processo formativo (quando se autodenominam como “mediadores” e sonham com uma nova escola pública).

Nas situações analisadas, os autores internalizam os rituais coercitivos da escrita acadêmica, reapropriam-se de um modelo canônico de produção textual através do qual negociam facetas de sua identidade, antecedendo-se ao poder do professor da disciplina Memorial, diante da qual devem assumir a autoria do memorial. Esses procedimentos levam a uma seleção rigorosa das informações, aumentam as dificuldades da atividade de escrita e a assunção do professor enquanto autor.

A noção de *identidade narrativa* apresenta-se como categoria adequada para a análise da auto-reflexão do autor no movimento dialético, entre a possibilidade de negociação identitária e a busca da permanência, ao longo do processo de sua projeção no universo discursivo. Esse dilema, ao invés de se apresentar como contraditório, constitui a base da margem de liberdade do autor. É nela que ele pode se perceber como entidade coerente, em sincronia e em diacronia. É nela que pode se assumir como “agente” na sua completude provisória ou incompletude permanente.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: QUE A ESPERANÇA SEJA VIÁVEL!

“Não nasci para ser um professor (assim como sou). Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas, na leitura persistente e crítica. Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte”.

Paulo Freire

2.1 A Formação de Professores na Ótica da Profissionalização

Para compreender a formação de professores na perspectiva da concepção ecológica da formação docente, enquanto esperança viável, faz-se necessário pensar a formação na ótica da profissionalização. Destaca-se inicialmente o trabalho de Rodrigues 2003¹⁰, o qual remete à história da educação, que assinala o ano de 1890 como o ano em que foi criado no Brasil o Pedagogium - um centro de estudos educacionais, de pesquisas e aperfeiçoamento do magistério, vindo este a constituir-se num marco para a construção das características profissionalizantes do ensino. E continua:

A renovação educacional brasileira, no início do século, deu-se em grande parte pela iniciativa do professor Antonio Carneiro Leão, cujas publicações, em sua maioria traduzem idéias e métodos pedagógicos americanos e europeus, segundo o pensamento de que professores não nascem feitos, mas precisam ser formados (RODRIGUES, 2003 p.36).

Neste importante trabalho de resgate histórico, Rodrigues ainda aponta que:

em 1921, fundou-se a Escola Proletária do Meriti, que procurou descobrir novos métodos para educação utilizando a didática e o envolvimento familiar na escola, como elementos geradores do sucesso do ensino. Essas vertentes fundamentaram os profissionais do ensino e

¹⁰ RODRIGUES, J.M.C. Construindo a Profissionalização Docente João Pessoa: Editora Universitária 2003.

se inseriram no cenário nacional, mas a hegemonia foi mantida pela orientação tecnológica. (RODRIGUES, 2003 p.37)

Afirma ainda que em 1924 foi fundada a Associação Brasileira de Educação (ABE), entidade que congrega todos os educadores que se interessassem por questões educacionais.

em 1936, o professor Lourenço Filho publicou o livro *A Introdução ao estudo da Escola Nova*, no qual explicava os fatos e os processos educacionais à luz da história da biologia, da sociologia e da psicologia. Está-se aqui entrando no âmbito das tentativas de cientificação da pedagogia e da construção de procedimentos pedagógicos embasados em dados científicos, especialmente vindos da área da Psicologia. Os professores se profissionalizam sob a égide destas idéias, porém impregnados de um vago humanismo caritativo. Este ambiente profissional vai durar várias décadas. (RODRIGUES, 2003 p.37)

Nos anos 1970, Rodrigues¹¹ destaca que a Pedagogia sofreu forte influência da situação de avanço da tecnologia em desenvolvimento, caracterizando-se assim como a Educação como tecnologia educativa e tornando-se ambas, inclusive, tema e orientação central na formação de professores. Concordando com Rodrigues que afirma que:

Nos anos 80, a proliferação das teorias e dos variados conceitos de educação direcionaram as propostas gerais de formação para crítica ideológica à tecnologia educativa. Nesta ótica, algumas posições foram assumidas pelos educadores; dentre elas salientam-se as análises sociológicas, que muitas vezes obstacularam o pensamento pedagógico/didático; a retomada do corte humanístico no trato às questões da educação, bem como a contraposição às versões simplistas de modismos educacionais advindos de outros centros educativos com influencia de alguns pensadores em particular. (RODRIGUES, 2003 p.38)

Vale destacar que esse momento dos anos 1980, foi específico para a discussão sobre a profissionalização, surgindo também um movimento pela melhor definição desse âmbito profissional e seus salários, após os anos impostos pela ditadura militar. De igual modo, a profissionalização da docência emergiu como concepção e estratégia de superação das concepções desarticuladas da formação integral, tomando globalmente a visão de fenômeno educativo, desde o ensino fundamental à formação de professores.

¹¹ RODRIGUES, J.M.C. *Construindo a Profissionalização Docente* João Pessoa: Editora Universitária 2003.

Ainda segundo Rodrigues 2003¹²:

a formação de professores e a profissionalização se nutrem de experiências diversificadas e heterogêneas, vivenciadas através de influências das análises sociológicas, do interesse pela profissionalização da docência e da incorporação da pesquisa na formação, nas atividades acadêmicas e na vida profissional docente. (RODRIGUES, 2003 P.38)

Segundo Ramalho¹³, no contexto das Reformas Educacionais que vêm acontecendo nos países da América Latina, entre eles o Brasil, a atenção com a formação dos professores toma singular importância.

Os docentes do Ensino Fundamental têm visto os seus trabalho sendo objeto de inúmeras propostas reformistas que se situam no contexto de uma Educação e de uma Sociedade que impõem novos paradigmas à escola, aos professores e as suas funções exigindo, conseqüentemente, uma nova identidade profissional. Assim, compreende-se que a formação de professores(as) deve assumir novos paradigmas superadores da “tradição academicista” e do “racionalismo técnico”, nos quais os professores/as são olhados como sujeitos passivos na construção de novos referenciais e papéis. (RAMALHO, 2000, p1.)

Nesse caminho, o debate sobre a docência como profissão e a profissionalização da docência se delineiam como alternativas para se pensar hoje a formação dos professores(as) na perspectiva da construção de novas identidades profissionais para a docência. Profissionalização da docência

O termo “profissionalização” apresenta diversos sentidos, segundo os contextos específicos de seu uso, definindo-se pelas relações dialéticas das características objetivas e subjetivas que pautam Isauro Beltrán Núñez e Betania Leite Ramalho.

A profissionalização é uma forma de representar a profissão como processo contínuo/descontínuo ao longo da história da docência. A profissionalização é um movimento ideológico, na medida em que repousa em novas representações da educação e do ser do professor no interior do sistema educativo. É um processo de socialização, de comunicação, de reconhecimento, de decisão, de negociação entre os projetos individuais e os dos grupos profissionais. Mas é também um processo político e econômico, porque no plano das práticas e das organizações induz novos modos de gestão do trabalho docente e de relações de poder entre os grupos, no seio da instituição escolar e fora dela. (NÚÑEZ E GAUTHIER, 2004, p.3)

¹² Op. cit.

¹³ RAMALHO, Leite Betania, Nunes Beltrán Isauro, A Formação, a Profissionalização e a construção de novas Identidades para a Docência; Desafios e Perspectivas, 2000.

Para Ramalho, Núñez e Gauthier¹⁴ (2004), a profissionalização tem dois aspectos que constituem uma unidade: um interno, denominado profissionalidade, e outro externo, o profissionalismo. Assim, a profissionalização se estrutura em torno dessas duas dimensões, como dimensões nucleares de construção de identidades profissionais.

O termo “profissionalidade” expressa a dimensão relativa ao conhecimento, aos saberes, técnicas e competências necessárias à atividade profissional. Por meio da profissionalidade, o professor adquire as competências necessárias para o desempenho de suas atividades docentes e os saberes próprios de sua profissão. Ela está ligada às seguintes categorias: saberes, competências, pesquisa, reflexão, crítica epistemológica, aperfeiçoamento, capacitação, inovação, criatividade, pesquisa, dentre outras, componentes dos processos de apropriação da base de conhecimento da docência como profissão.

O profissionalismo é expressão da dimensão ética dos valores e normas, das relações, no grupo profissional, com outros grupos. É mais do que um tema de qualificação e competência, uma questão de poder: autonomia, face à sociedade, ao poder político, à comunidade e aos empregadores; jurisdição, face aos outros grupos profissionais; poder e autoridade, face ao público e às outras profissões ou grupos ocupacionais. É uma construção social na qual se situa a moral coletiva, o dever ser e o compromisso com os fins da educação como serviço público, para o público (não discriminatória) e com o público (participação). O profissionalismo se associa ao viver-se a profissão, às relações que se estabelecem no grupo profissional, às formas de se desenvolver a atividade profissional.(NÚÑEZ E GAUTHIER, 2004 p.3)

Refere-se também à reivindicação de um status distinto dentro da visão social do trabalho. Implica negociações, por um grupo de atores, com vistas a fazer com que a sociedade reconheça qualidades específicas, complexas e difíceis de serem adquiridas, de forma que lhes proporcionem não apenas certo monopólio sobre o exercício de um conjunto de atividades, mas também uma forma de prestígio. O reconhecimento de tal status está ligado à ideologia dominante de uma sociedade, em determinada época.

¹⁴ RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltraán e GAUTHIER, Clermont. Quando o desafio é mobilizar o pensamento pedagógico de professor(a): uma experiência centrada na formação continuada. In: anais da 23 reunião da ANPED. Caxambu, MG, 2004.

No profissionalismo se manifesta a autonomia que o profissional possui. Ao profissionalismo, estão ligadas às categorias: remuneração, status social, autonomia intelectual, serviços, compromisso/obrigação, vocação, ética, crítica social, democracia, coletividade, etc. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental O duplo aspecto da profissionalização, em suas dimensões interna (profissionalidade) e externa (profissionalismo), é um processo dialético de construção da identidade profissional e do desenvolvimento profissional que se articulam uma ao outro. (NÚÑEZ E GAUTHIER, 2003, p.3)

O caminho da profissionalização docente tem sido bastante longo e difícil. Para Núñez e Ramalho¹⁵ (2004), esse processo iniciou-se no século XVII com uma série de transformações que ocorreram na educação, em virtude de fatores de ordem política, econômica e social. Ao longo da história, a figura do professor tem sido descrita de várias formas, correspondendo aos estágios do processo histórico de construção da docência. Os autores ainda identificam três modelos de professor: o professor leigo, o professor técnico e o professor profissional. Esses modelos, de uma ou outra forma, se relacionam com a construção da docência no Brasil.

Almeida¹⁶ ao abordar a temática acerca dos fundamentos da formação dos professores, afirma ser necessário um esforço de contextualização e conceituação do próprio termo *formação*. Considera que dada a amplitude e seus múltiplos significados e dimensões (fala-se hoje em formação do consumidor, formação para cidadania, formação de pais, formação sexual, entre outras) acaba-se, muitas vezes, por desvirtuá-lo.

Mesmo se reduzirmos a abrangência do foco, centrando-o no campo educacional, ele aparece muitas vezes carregado de equívocos, como slogan de agências interessadas no comércio de certificados ou como elemento que possa assegurar a chancela de “politicamente correta” a algumas atuações governamentais por exemplo.(ALMEIDA, 2006 p.177)

Concordando com Almeida¹⁷ e buscando pontuar algumas referências para essa delimitação conceitual, toma-se como ponto de partida as balizas apresentadas por Garcia:

¹⁵ NUÑEZ,Isauro Beltrán: RAMALHO, Betânia Leite. As representações dos professores (as) sobre a profissão: uma questão necessária para o estudo da profissionalização docente. 2004.

¹⁶ ALMEIDA, Isabel M., Apontamentos a respeito da formação de professores: In Formação de Educadores, Artes e Técnicas-ciências e políticas. Ed. UNESP. SP. 2006.

¹⁷ Op. cit.

Define Garcia que:

potencialmente, formação refere-se a ações voltadas para a aquisição de saberes, de saber-fazer e de saber-ser, associando-se em geral ao preparo para o exercício de alguma atividade. Igualmente importante é reconhecer que a formação está também associada ao desenvolvimento pessoal, ao esforço de auto desenvolvimento, de trabalho sobre si mesmo mediante os mais variados meios, evidenciando um componente pessoal, fruto da combinação do amadurecimento, da possibilidade de aprendizagens e das experiências vividas. É então o sujeito o articulador de suas finalidades, metas e valores. É ele também o responsável último pela ação de formar-se. (GARCIA, 1995, p.181)

Concordando com Garcia¹⁸, é possível afirmar que a formação pode adotar diversas perspectivas do ponto de vista que a oriente ou do sujeito que a coloca em ação.

O autor então destaca os caminhos, nessa tentativa de delimitação conceitual, rumo ao entendimento da formação como um processo que pressupõe crescimento e desenvolvimento pessoal e cultural, não na perspectiva de uma construção apenas técnica, mas sim de desenvolvimento reflexivo, uma vez que o sujeito tem de contribuir com o processo de sua própria formação com base em conhecimentos, representações e competências que já possui. Marcelo Garcia (1995), referenciando-se em Lhotelier, define como a capacidade de transformar em experiência significativos acontecimentos cotidianos vividos, no horizonte de um projeto pessoal e coletivo.

Almeida¹⁹, acerca da formação do professor, chama atenção para:

um aspecto importante é localizá-la no campo da formação especializada, que se coloca como uma dimensão da formação profissional, ou seja, no campo do esforço para reparar e capacitar pessoas para exercerem uma atividade de trabalho, que requer conhecimentos e habilidades específicas. Como o campo de trabalho do professor é o ensino, deduz-se que sua formação é o processo por meio do qual ele aprende a ensinar. (ALMEIDA, 2006,P.178))

Compreendendo assim neste trabalho, busca-se apoio na definição de formação, formulada por Marcelo Garcia²⁰, que diz:

¹⁸ GARCIA, M. C. Formación Del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: EUB, 1995.

¹⁹ Op. cit.

²⁰ GARCIA, M. C. Formación Del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: EUB, 1995.

O campo de conhecimentos, investigações e de propostas teóricas que, dentro da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos mediante os quais os professores – em formação e em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, destrezas e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que recebem os alunos (GARCIA, 1995, p. 183).

Assim, discutir os pressupostos da formação do professor é discutir como assegurar um domínio adequado da ciência, da técnica e da arte da profissão docente, ou seja, é tratar da competência profissional. Para tanto, há que se compreender a formação pela confluência entre a pessoa do professor, seus saberes e seu trabalho.

Como pontua Almeida²¹, o professor em seu processo de formação, se prepara para dar conta do conjunto de atividades pressupostas em seu campo profissional.

Atualmente, concebe-se essa formação voltada para o desenvolvimento de uma ação educativa capaz de preparar seus alunos para a compreensão e a transformação positiva da sociedade em que vive. Portanto, o exercício da docência não se pode resumir à aplicação de modelos previamente estabelecidos; deve dar conta da complexidade que se manifesta no contexto da prática concreta desenvolvida pelos professores, posto que o entendemos como um profissional que toma as decisões que sustentam os encaminhamentos de suas ações. (ALMEIDA, 2006, p.178)

Se assim se compreende a prática docente, o processo de formação que lhe é pressuposto requer a mobilização dos saberes teóricos e práticos capazes de propiciar o desenvolvimento das bases para que os professores investiguem sua própria atividade e, dela, constituam seus saberes em um processo contínuo. Essa nova perspectiva sobre a formação de professores traz implicações sobre a profissão docente, pressupondo uma política de valorização e de desenvolvimento pessoal e profissional.

O desenvolvimento docente se refere a um processo de crescente complexidade e, portanto, não obtido por meio de um caminho linear. Conseqüentemente, a participação do professor em atividades de formação continuada nem sempre resultam em seu aprimoramento profissional. Ponte (citado em NASCIMENTO, 1997) alerta para a ineficácia da participação docente em uma sucessão de cursos desconexos,

²¹ Op. cit.

sugerindo que seria mais apropriado referir-se a este tipo de atividade como formação descontínua.

Para Candau²²(1997), a perspectiva "clássica" de formação continuada que, a partir de uma concepção dicotômica entre teoria e prática, estrutura-se considerando que à universidade compete a produção de conhecimento, enquanto que aos profissionais da escola básica cabem, exclusivamente, a aplicação, a socialização e a tradução de tais conhecimentos na sala de aula.

De acordo com Giroux²³, “uma das maiores ameaças aos professores é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula.” (1997 p.158) O autor ainda enfatiza que no cerne dos fatores instrumentais e pragmáticos estão suposições pedagógicas relevantes, tais como: separação entre os que concebem as práticas escolares e os que as executam; padronização do conhecimento escolar, favorecendo a sua administração e o seu controle; desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores pela primazia de uma receita para o saber- fazer.

É com este enfoque, que Zeichner, citado por Giroux (1997), assevera que “o professor é visto basicamente como um receptor passivo deste conhecimento profissional e participa muito pouco da determinação do conteúdo e direção de seu programa de ensino”. (p.159)

As iniciativas de aprimoramento docente quase sempre partem do pressuposto de que boa parte dos professores necessita superar lacunas em sua formação, tanto do ponto de vista conceitual como metodológico, e apostam na estruturação de atividades que enfatizam um determinado referencial teórico, ou mesmo, a mistura de diferentes correntes teóricas. Essa visão simplista acaba por redundar em fracasso. Em muitos casos, ocorre um verdadeiro fenômeno de rejeição, muitas vezes explicado pelo fato de os professores não aceitarem as mudanças pretendidas. A necessidade da reflexão

²² CANDAU, Vera Maria. Universidade e formação de professores: que rumos tomar. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.

²³ GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

crítica sobre o que e como o discurso teórico contribui para a prática pedagógica do professor, nesses casos, seria fundamental para que ele pudesse buscar mais subsídios teóricos e repensar sua prática.

Concordando com Almeida²⁴ que destaca:

Contextualizar a formação no âmbito do processo de desenvolvimento profissional decorre do entendimento de que a formação se processa como algo dinâmico, que vai além dos componentes técnicos e operativos normalmente impostos aos professores pelas autoridades competentes, que não levam em conta a dimensão coletiva do trabalho docente e as situações reais enfrentadas por esses profissionais em suas práticas cotidianas. Essa contextualização também propicia um caráter mais orgânico às várias etapas formativas vividas pelo professorado, assegurando-lhes um caráter contínuo e progressivo. (ALMEIDA, 2006, p.179)

À medida que a formação se articula com os demais aspectos da atuação dos professores – contexto social, ética, condições de trabalho, carreira, salário, jornada, avaliação profissional – permite considerar a docência como uma profissão dinâmica, em constante desenvolvimento, propiciando a gestação de nova cultura profissional (ALMEIDA, 1999a). Porém, se essa articulação não ocorre, as novas possibilidades formativas para responder ao dinâmico processo de mudanças sociais e educacionais, acabarão apenas por adicionar mais atribuições à sobrecarga que lhes é imposta na atualidade, como também analisa Nóvoa (1999).

NÓVOA, in ALMEIDA²⁵ pontua que:

Nas últimas décadas, por decorrência das mudanças sociais, econômicas e culturais, o mundo todo tem prestado mais atenção à educação, submetendo-a a uma análise pública constante. O resultado desse interesse tem-se consubstanciando em reformas educativas, desencadeadas em grande número de países. Nesse contexto, as questões relativas à atuação e à formação docente estão no centro de amplas discussões, ocorridas em fóruns que ultrapassam os espaços dos especialistas ou dos gestores dos sistemas de ensino. (NÓVOA, in ALMEIDA, 2006, p.179).

Sacristan²⁶ (1999, p.102) considera que a formação de educadores tem-se constituído em “uma das pedras angulares imprescindíveis a qualquer intento de

²⁴ Op. cit.

²⁵ Op. cit.

renovação do sistema educativo”, o que nos ajuda a entender a importância que essa temática vem adquirindo nas últimas décadas, em meio aos esforços globais para melhorar a qualidade do ensino. Nos processos de reformas educativas, ela é colocada como o elemento, muitas vezes concebido como quase mágico, capaz de assegurar as transformações qualitativas almejadas.

A formação continuada de professores, embora seja uma das tarefas fundamentais da Universidade, em seus propósitos de garantir à sociedade o acesso à capacidade de manejar conhecimentos, acaba tendo dela um envolvimento casual, descontínuo e meramente técnico, uma vez que as ações não se pautam em resposta a demandas que chegam até ela.

As investigações recentes sobre formação de professores apontam como questão essencial o fato de que os professores desempenham uma atividade teórico-prática. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. Por essa razão, ao se pensar um currículo de formação, a ênfase na prática como atividade formadora aparece, à primeira vista, como exercício formativo para o futuro professor. Entretanto, em termos mais amplos, é um dos aspectos centrais na formação do professor, em razão do que traz conseqüências decisivas para a formação profissional.

Atualmente, em boa parte dos cursos de Licenciatura, busca a aproximação do futuro professor à realidade escolar acontece após ele ter passado pela formação “teórica”, tanto na disciplina específica como nas disciplinas pedagógicas. O caminho deve ser outro. Desde o ingresso dos alunos no Curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções. Isso significa ter a prática, ao longo do Curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções a respeito. Ou seja, os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar. Significa tomar

²⁶ SACRISTÁN, J. (1999). Currículo e diversidade cultural. In T. T. Silva & A. F. Moreira (Orgs.), *Territórios contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais* (3ªed., pp. 82-113). Petrópolis: Vozes.

a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular.

Significa, também, a articulação entre formação inicial e formação continuada. Por um lado, a formação inicial estaria estreitamente vinculada aos contextos de trabalho, possibilitando pensar as disciplinas com base no que pede a prática; cai por terra aquela idéia de que o estágio é aplicação da teoria. Por outro, a formação continuada, a par de ser feita na escola a partir dos saberes e experiências dos professores adquiridos na situação de trabalho, articula-se com a formação inicial, indo os professores à universidade para uma reflexão mais apurada sobre a prática.

Em ambos os casos, estamos diante de modalidades de formação em que há interação entre as práticas formativas e os contextos de trabalho. Com isso, institui-se uma concepção de formação centrada na idéia de escola como unidade básica da mudança educativa, todas elas consideradas "espaços institucionais para a inovação e a melhoria e, simultaneamente, como contextos privilegiados para a formação contínua de professores" (ESCUDERO E BOTIA²⁷, 1994).

Entre as tendências mais presentes nos estudos sobre a formação de professores está a reflexão como conceito mais adotado. Schön²⁸ (1995), um dos autores que tem contribuído para a difusão do conceito de reflexão, propôs o conceito de reflexão-na-ação como o processo pelo qual os professores aprendem a partir da análise e interpretação de sua própria atividade.

Parte-se do pressuposto que a reflexão crítica potencialmente ajudará a reconstruir posturas emancipadoras. Contudo, precisamos considerar que boa parte dos professores tende a limitar seu mundo de ação e de reflexão à aula. Nesse processo, é necessário transcender os limites que se apresentam inscritos em seu trabalho, superando uma visão meramente técnica na qual os problemas se reduzem a como cumprir as metas que a instituição já tem fixadas. Essa tarefa requer a habilidade

²⁷ ESCUDERO, Juan M. e BOTIA, Bolívar. "Inovação e formação centrada na escola. Uma perspectiva da realidade espanhola". In: AMIGUINHO, Abílio e CANÁRIO, Rui (orgs.). *Escolas e mudança: O papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa, 1994.

²⁸ SCHÖN, D.A. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p.77-91.

de problematizar as visões sobre a prática docente e suas circunstâncias, tanto sobre o papel dos professores como sobre a função que cumpre a educação escolar.

É consenso entre os estudiosos e analistas dos processos de reformas educativas que os professores desempenham papel fundamental na efetivação destas. Thurler²⁹ (1994, p. 33) afirma que “a mudança depende daquilo que os professores pensarem dela, do que dela fizerem e da maneira como eles conseguirem construí-la ativamente”. A mudança educacional, portanto, pressupõe nova atitude ao planejar, ensinar, organizar o conhecimento e avaliar, entre outros, o que exige atenção especial à dimensão pessoal pressuposta nesse processo, ou seja, o impacto que a nova proposta tem no modo de pensar e de agir dos professores.

Os movimentos de reformas educacionais precisam envolver os professores desde sua fase de elaboração e precisam assegurar um programa de formação contínua, contextualizado em um processo de desenvolvimento profissional, capaz de subsidiá-lo para responder aos novos desafios (ALMEIDA³⁰, 1996b).

A relação do professor com sua formação é muito mais complexa do que a que comumente vemos ser implementada em muitas das políticas educacionais em vigor, regra da qual nosso país não escapa, centradas ainda na organização de programas de aperfeiçoamento ou capacitação. Compreender o professor como sujeito de suas práticas, analista do contexto em que atua, articulador dos conhecimentos teóricos com as dinâmicas sociais e necessidades de aprendizagem de seus alunos e construtor de conhecimentos acerca de sua profissão, têm relação direta com as novas dimensões de atuação que lhe têm sido colocadas e vão além dos contornos estabelecidos pela concepção técnica do fazer docente. (ALMEIDA, 2006,p.180).

Ao professor têm sido formuladas demandas de naturezas bastante distintas. Do ponto de vista social, ele precisa aprender a conviver mais intensamente com os interesses e o pensamento de alunos e pais no cotidiano escolar e a ter maior interação com a comunidade que circunda a escola. Do ponto de vista institucional, tem sido solicitado a participar mais ativamente nas definições dos rumos pedagógicos e políticos da escola, a definir recortes adequados no universo de conhecimentos a serem trabalhados em suas aulas, a elaborar e gerir projetos de trabalho. Do ponto de

²⁹ THURLER, Monica Gauthier, PERRENOUD, Philippe. A escola e a mudança. Trad. port. Lisboa: Escolar, 1994.

³⁰ Op. cit.

vista pessoal, tem sido chamado a tomar decisões de modo mais intenso sobre seu próprio percurso formador e profissional, a romper paulatinamente com a cultura de isolamento profissional pela ampliação da convivência com colegas em horários de discussões coletivas e nos trabalhos em projetos, a debater e a reivindicar condições que permitam tornar viável a essência do próprio trabalho.

Almeida³¹ destaca que diversos autores (GAUTHIER ET AL., 1998; IMBERNÓN, 1997; ALARCÃO, 1998; PIMENTA, 2002a) argumentam sobre

a importância de uma **concepção ecológica da formação docente**, que leve em conta o entorno, o indivíduo, o coletivo, a instituição, a comunidade, as bases implícitas subjacentes, as decisões e as atitudes do professorado em um contexto específico – a escola e a aula – capaz de tornar mais eficiente sua atuação e os saberes que a sustentam. Ou seja, uma formação que tenha a prática mais eficiente em sua atuação e nos valores que a sustentam. Uma formação que tenha a prática educativa e o ensinar como objeto de análise, assegurando os elementos que permitam aos professores compreenderem as relações entre a sociedade e os conhecimentos produzidos, e os ajude a desenvolver a atitude de pesquisar como forma de aprender. (ALMEIDA 2006, p.181) grifo da autora.

O crescimento das pesquisas brasileiras em educação, em especial nas décadas de 1980 e 1990, ocorreu em um contexto social, caracterizado por um período de lutas pelo retorno da democracia. Essa produção pode ser acompanhada pelo movimento que sustentou as Conferências Brasileiras de Educação da década de 1980, bem como o desenvolvimento das reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e apresenta as mesmas marcas críticas identificadas aqui. No campo específico da formação de professores, a crítica se expressa no questionamento às perspectivas identificadas como “tradicional” e “teórica”, cujas linhas centrais identificaremos a seguir.

A concepção tradicional entende que a finalidade do ensino é transmitir os conhecimentos vinculados diretamente aos modos de se fazer as coisas necessárias ao desenvolvimento da vida. Portanto, a preparação dos jovens se dá na direção da reprodução não só das técnicas, mas também dos hábitos, dos modos de pensar e agir,

³¹ Op. cit.

consagrando o que é socialmente estabelecido e valorizado. Para Pimenta & Anastasiou³², ensinar, nessa perspectiva,

se identifica com transmitir, de geração a geração, os valores, os modos de pensar, os costumes e as práticas” e dela decorre o modelo do *professor artesão* ou *tradicional*, cuja atividade é vista como artesanal. Portanto, sua formação se dá na prática, à semelhança do aprendiz, que aprende com o mestre, ou seja, aprende fazendo. não sendo necessário investir na sua formação e no seu desenvolvimento profissional.(PIMENTA e ANASTASIOU 2002,P.183)

Tal concepção de formação, embora venha há anos enfrentando severas críticas, oferece uma perspectiva que se tem prestado a justificar encaminhamentos políticos em algumas reformas educacionais com características neoliberais, preocupadas em reduzir os investimentos com as estruturas educacionais públicas.

A concepção técnica está baseada na separação entre teoria e prática e na transmissão acadêmica de conhecimentos, traduzidas em um currículo normativo e disciplinar. No entender de Perez Gómez, essa perspectiva considera que “o ensino é uma ciência e o professor é um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e convertido em regras de atuação” (1992, p. 402).

Imbernón³³ complementa afirmando que essa orientação

coloca ênfase em um determinado conceito de competência docente, entendida como processo técnico generalizável, sistemático, rotineiro... A finalidade é formar professores eficazes de aplicar técnicas previamente aprendidas, mais ou menos elaboradas, para resolver situações bem definida, recorrentes e generalizáveis. (IMBERNÓN, 1997, p.103)

Tal entendimento faz com que o foco da formação esteja no que os professores devem saber e fazer, portanto, no modelo normativo baseado na aquisição de conteúdos e de destrezas fragmentários. Tal qual ocorre com a concepção tradicional, a racionalidade técnica também fundamenta uma concepção de professor e de profissão que ainda orienta parte considerável das instituições formadoras, dificultando que se tome a profissão e a profissionalidade docente como eixo estruturante da formação, concepção esta que permanece viva nas representações do professorado.

³² PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo (Org.). Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

³³ IMBERNÓN, Francisco. La formación del profesorado. Barcelona. Paidós. 1997. KEMMIS, S. 1993.

Concordando com Almeida³⁴, para quem a concepção ecológica, formulada com base na contribuição da vários autores, sustenta-se:

na necessidade de se formar um professor que seja capaz de desenvolver uma cultura profissional que lhe assegure o papel e a possibilidade de ser, individual e coletivamente, um agente de mudança que dê conta de enfrentar situações problemáticas contextualizadas, em meio às quais ele saiba não só o que fazer e como fazer, mas também por que e para que fazê-lo. O desenvolvimento dessa tendência entre nós contou com importantes contribuições a literatura internacional, que trouxe significativos aportes para a formação de professores, apontando para a interdependência entre as dimensões pessoal, profissional e organizacional na profissão docente, a importância da trajetória pessoal na constituição do professor e o caráter reflexivo pressuposto em sua formação e atuação. (ALMEIDA, 2006, p.182).

Assumir que os professores são produtores de um saber prático, originário das respostas que produzem à imprevisibilidade e à ambigüidade da prática, possibilitou avançar no entendimento da profissionalidade docente como o conjunto de saberes específicos, construídos no trabalho docente, que caracterizam profissionalmente o professor (GUIMARÃES, 2004). Possibilitou também novas orientações de sentido para um significativo número de pesquisas nas últimas décadas, como apontam Feldens (1989), André (2000; 2004), Pimenta (2000), Pimenta e Lisita (2004) em balanços realizados sobre a produção de pesquisas educacionais no Brasil, especialmente no campo da formação de professores.

Tal movimento tem na matriz teórica conhecida como “professor reflexivo”, desenvolvida por Donald Schon³⁵ (1992; 2000), grande referência.

Ludke³⁶ afirma que:

as sugestões desse autor corresponderam de tal forma à expectativa dos formadores de futuros professores, que alcançaram um sucesso dificilmente obtido por outras idéias no campo da educação. O componente da reflexão passou a ser considerado imprescindível para o trabalho e para a formação do bom professor, correndo até o risco de ser tomado com o garantia suficiente para tanto. (LUDKE, 2001p.80)

³⁴ Op.cit.

³⁵ SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (coord). Os professores e a sua formação. Lisboa Dom Quixote, 1992.

. Educando o profissional reflexivo. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

³⁶ LUDKE, M. et al.O professor e a pesquisa são Paulo Papirus 2001.

As formulações de Schon³⁷ contribuíram para a difusão do conceito de reflexão e popularizaram e estenderam ao campo da formação de professores as teorias sobre a epistemologia da prática. Possibilitaram o desenvolvimento de estudos sobre os saberes produzidos pelos professores, permitindo que o conhecimento pessoal, tácito, intuitivo e não-sistemático, produzido por eles com base na reflexão-na-ação (quando analisa no ato) e na reflexão-sobre-a-ação (que implica o olhar retrospectivo e a reflexão sobre o que foi realizado), ganhasse reconhecimento e visibilidade. Por meio desse processo reflexivo, reconheceu-se que os professores aprendem mediante a análise e a interpretação de sua própria atividade, e podem transformar suas práticas do conhecimento aí produzido.

Pimenta³⁸ (2002) vem-se dedicando à análise da proposição do professor reflexivo, evidenciando a fertilidade que outros pesquisadores nacionais e internacionais têm estabelecido com essa idéia. É assim que identifica, a partir de Liston & Zeichner e de Pérez Gómez, o risco de se reforçar o individualismo dos professores, uma vez que o enfoque de Schon não considera o contexto institucional dos professores e pressupõe a prática reflexiva de modo individual. Em Zeichner encontram-se fundamentos para criticar a maneira pela qual Shon concebe a proposta reflexiva, que possibilita o desenvolvimento de práticas de treinamento em uma perspectiva técnica, podendo favorecer um novo modismo.

Enfatizando a importância da teoria para se chegar à crítica coletiva e ampliada, que vá além dos contextos da aula e da escola, e para fundamentar o significado político da atividade docente, Pimenta aponta a fertilidade das idéias de *professor reflexivo* e *pesquisador da prática*, que ganham, em seu entender, nova dimensão no conceito de professor como intelectual crítico, como formulado por Contreras³⁹ (2002).

Na perspectiva de Contreras⁴⁰ (2002), conceber o trabalho dos professores como trabalho intelectual quer dizer, pois, desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo em que se

³⁷ Op.cit.

³⁸ Op.cit.

³⁹ CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

⁴⁰ Op. cit.

relaciona com a ordem social, assim como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino.

Ainda para o autor, a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações docentes e nas instituições poderia orientar uma ação transformadora capaz de atenuar a injustiça na instituição escolar. O processo de reflexão crítica permitiria aos professores avançar num processo de transformação da prática pedagógica mediante sua própria transformação como intelectuais críticos.

Outro aspecto a considerar é a ênfase dada na atualidade ao desenvolvimento profissional dos professores, compreendido como uma série de situações de aprendizagens que afetam o processo de aprender a ensinar e o crescimento intelectual e profissional dos professores.

O desenvolvimento profissional pressupõe evolução e continuidade, além do caráter contextual e organizacional (MARCELO, 1998)⁴¹. A grande contribuição desses estudos é que nos permitem estar mais atentos para reconhecer que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos do seu exercício profissional, embora muitos dos programas de formação continuada não estejam atentos a esse fato.

Uma das diretrizes a se considerar no contexto atual é a defesa de um perfil de professor autônomo. Parte-se do pressuposto de que todo processo de formação continuada deve conduzir à autonomia profissional e de que um bom profissional é um ser reflexivo, que, não obstante o caráter problemático e indefinido das situações escolares, é capaz de interferir pedagogicamente. Para isso, é fundamental conhecer melhor o professor, sendo uma das vias possíveis, por meio de seus percursos formativos e sua percepção sobre os processos de formação continuada.

Segundo Petto⁴² (citado por TARDIF, 2000): “enquanto não tivermos uma política educacional que considere o professor e a professora diferentes entre si e de

⁴¹ Op. cit.

⁴² TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

todos, elementos-chave de todo o processo, não adianta distribuir parâmetros, computadores, livros e parabólicas”. (2000 p.125).

O autor pondera que precisamos de professores bem pagos, com escolas equipadas e, principalmente, conectadas para, em rede, articulando-nos uns com os outros, montarmos uma verdadeira cruzada de transformação educacional em nosso país. Mas isso deve ocorrer com a atualização de projetos e com políticas que fortaleçam os locais e as regiões, não com projetos elaborados por especialistas iluminados e distribuídos em *broadcasting* para o conjunto de brasileiros que está na escola e fora dela. (2000 p.126)

O conceito de professor reflexivo favoreceu o desenvolvimento de um conjunto de pesquisas que tomam o trabalho do professor ou o próprio professor como foco de investigação. Autores como Demo (1991; 1996), Geraldi *et al* (1998), André (1995; 1997; 1999), Pimenta (1997; 1998; 1999; 2002) e Mizukami (2002), cada um com seu olhar próprio, sustentam a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, bem como o próprio caráter formador desta, oferecendo possibilidades metodológicas para a aproximação entre universidade e escola, em especial por meio da pesquisa-ação.

A consolidação de tal enfoque teórico sobre o professor e sua formação, vem possibilitando o desenvolvimento de uma epistemologia da prática, que apresenta promissora perspectiva aos estudos educacionais. Pela capacidade de dar conta das questões aí presentes, a categoria “*saber docente*” tem permitido questionar a visão de que os professores mantêm uma relação com os saberes que se reduz à função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, ou que os saberes da prática constituem uma instância de conhecimentos inferiores (TARDIF, 2002).

Embora bastante recente, essa formulação teórica representa uma contribuição significativa à conquista da autonomia profissional dos professores na perspectiva da emancipação. Para Contreras⁴³ (2002, p. 185) “a autonomia supõe um processo contínuo de descobertas e de transformação das diferenças entre nossa PR ática cotidiana e as aspirações sociais e educativas de um ensino guiado pelos valores da igualdade, justiça e democracia”.

⁴³ Op. cit.

Tal conceito mostra-se também favorecedor do desenvolvimento de nova cultura profissional sustentada na cooperação, na parceria, na troca, no apoio mútuo. A constituição dessa nova cultura, ainda tão distante da que hoje permeia a identidade profissional existente, constitui-se um importante foco dos esforços daqueles que apostam na dimensão coletiva da profissão docente e da própria escola.

Como vimos, é vasta a base que permite aos professores redimensionarem sua profissionalidade, à medida que se constituam como sujeitos de suas práticas, analistas do contexto em que atuam, articuladores dos conhecimentos teóricos com as dinâmicas sociais e as necessidades de aprendizagem de seus alunos. Estamos diante de uma concepção da atuação docente que ultrapassa as balizas postas pelas concepções tradicional e técnica do fazer docente, e que enfatiza que os professores deixem de ser meros consumidores de conhecimento e passem a produzi-lo em uma perspectiva colaborativa, valorizando a si e a seus parceiros.

Evidentemente, um movimento de tal envergadura, que propõe uma reconfiguração da formação e da identidade do professor, não se estabelece ou se desenvolve espontaneamente. Requer, portanto, uma intenção metodológica coerente com seus objetivos. Trabalhar na perspectiva da formação de professores centrada na práxis educativa demanda estratégias voltadas para os saberes docentes nela produzidos, as quais considerem os professores sujeitos ativos desse processo. Como toda opção metodológica representa o paradigma de pesquisa subjacente ao ato de pesquisar, espessando a compreensão que se tem do contexto social, dos valores, dos objetivos que a orientam, as opções metodológicas formativas e voltadas para a emancipação intelectual dos envolvidos, como a dinâmica compreensiva, a pesquisa-ação ou a pesquisa colaborativa, colocam-se como as mais pertinentes aos propósitos aqui explicitados (FRANCO, 2000; FRANCO; LISITA, 2004).

Compreender a formação dos professores como um processo sustentado na capacidade de investigação reflexiva sobre a prática e integrante de seu desenvolvimento profissional favorece um campo novo de interações, que traz transformações não só no âmbito da atuação profissional – que envolve as múltiplas

dimensões da vida do professor e de seus alunos –, mas também social. Sacristán & Gómez⁴⁴ explicitam esse potencial ao dizer que

a realidade é transformada porque esse processo de interações inovadoras requer novas condições sociais, nova distribuição do poder e novos espaços para ir situando os retalhos de nova cultura que emergem da aula. Como todo processo de mudança conduz inevitavelmente a confrontos polêmicos, dentro de uma realidade plural cujo desenlace, ainda que imprevisível, será obviamente uma modificação da realidade. (SACRISTÁN & GÓMEZ, 1998, p.377).

Os argumentos expostos evidenciam as bases teórico-metodológicas que sustentam nossa concepção a respeito da formação de professores. Acreditamos, porém, que ainda se faz necessário afirmamos alguns elementos que ajudam a delimitá-la mais claramente e os quais poderíamos chamar de princípios orientadores da formação. Uma primeira afirmação é em favor da imprescindível articulação entre teoria e prática na formação docente, de maneira a superar a tradicional justaposição entre elas. Defendemos que, tanto na formação inicial como na continuada, o conhecimento prático e o conhecimento teórico sejam integrados de modo a assegurar um entendimento adequado da ação docente.

Outro aspecto importante é assegurar a integração entre a dimensão disciplinar e a dimensão pedagógica dos conteúdos que serão ensinados. Os professores precisam ter uma compreensão de seu campo científico diferente da que têm os especialistas, o que será assegurado pela compreensão didático-pedagógica. É essa compreensão que permitirá ao professor estruturar seu pensamento pedagógico.

Almeida⁴⁵ chama atenção para o fato de que:

Igualmente importante é atentar para o papel da individualização na formação dos professores, já que aprender a ensinar não é a mesma coisa para todos. O desenvolvimento das potencialidades de cada um requer que suas particularidades sejam levadas em conta ao longo do processo formativo, ou seja, que sejam respeitados como pessoas e como profissionais em formação. Outra perspectiva da idéia de individualização é levar-se em conta as necessidades e as características de grupos (área, nível de ensino, faixa profissional) ou a escola em sua totalidade. Assegurar a dimensão crítica nos processos formativos é igualmente importante e capaz de proporcionar aos professores formativos de questionarem suas crenças e práticas, bem

⁴⁴ SACRISTÁN, J G & GÓMEZ, P Compreender e Transformar o ensino. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

⁴⁵ Op. cit.

como a de seus parceiros, as dinâmicas institucionais, as propostas e as orientações oficiais etc. (ALMEIDA, 2006 p.185)

E ainda afirma:

Outra idéia fundamental é a de que a formação precisa ser assumida como um *continuum*, que ganha vida na articulação das suas diversas etapas ao longo do desenvolvimento profissional docente, no qual a formação inicial seja considerada o primeiro passo de um processo formativo que se desenvolverá ao longo da carreira. Ao mesmo tempo. Esse *continuum* de formação precisa estar integrado com os processos de mudanças e inovações educacionais em desenvolvimento, pois é nele que reside a possibilidade de se efetivar as mudanças e melhorar efetivamente o ensino. E se falarmos em melhoria do ensino, é preciso articular a formação dos professores e a mudança com o contexto da escola. Ela é o espaço onde as ações educativas (de alunos e professores) se desenvolvem, onde a cultura profissional é incessantemente construída, onde os professores aprendem continuamente sobre suas práticas. Pensar em ações de formação que tenham como foco a pesquisa sobre o contexto da atuação docente parece ser um caminho promissor para desenvolver a pessoa do professor e também a escola, o que torna a pesquisa elemento essencial dessa formação profissional e desse desenvolvimento institucional (ALMEIDA, 2006, p.185-186)

Concordando com Almeida, reafirma-se a compreensão acerca do processo de formação dos professores estar assentada no respeito ao papel desses profissionais no mundo contemporâneo, responsáveis não só pelas ações que se desenvolvem em sala de aula, mas também pelo conjunto de decisões que lhes são pressupostas, como as opções político-educacionais relativas a currículo, projetos, disciplina e avaliação, entre outros. Entende-se, desta forma, que cada vez mais o professor precisa se constituir como um profissional que toma decisões, avalia, seleciona e constrói sua forma de agir e interagir com os educandos, mediando o contato com o mundo do conhecimento. É necessário que ele se assuma como um intelectual profissional da educação.

Para Contreras⁴⁶:

a profissão docente foi afetada pelo processo de proletarização. O trabalho dos professores vem sofrendo um processo de desqualificação. Essa situação permite ocultar uma forma de controle do conteúdo puramente ideológico para a instauração de um processo de regulação, burocracia e tecnicidade. O autor sinaliza que há um aumento do processo de regulação burocrática do ensino através de reformas educativas, que cada vez mais resultam em acúmulo de especificações sobre as tarefas docentes. Os professores se ocupam mais com o que

⁴⁶ Op. cit.

se espera deles do que com os problemas de autonomia e descentralização. (CONTREAS 2002)

Segundo o mesmo autor, há a possibilidade de resistência e de resgate do significado e da direção do trabalho por parte dos professores. A falta de controle sobre o próprio trabalho, que significa a separação entre concepção e execução, traduz-se no campo educativo numa desorientação ideológica e não na perda da qualidade pessoal para uma categoria profissional.

2.2 Indo além da tese da proletarização do trabalho docente

Dentre os autores que teceram críticas à tese da proletarização, destacam-se os trabalhos de Jaén⁴⁷ (1991) e Silva (1992). Jaén afirma que os docentes sofreram uma proletarização ideológica, ou seja, perderam o controle sobre os fins do seu trabalho, mas a proletarização técnica, que se refere aos modos de execução do trabalho, não se efetivou completamente. Para esta autora, os professores possuem algum controle sobre o processo do seu trabalho.

Refuta a idéia defendida pelos teóricos da proletarização de que os docentes não aceitam esse processo e resistem a ele. Segundo a autora, nem sempre isso acontece, predominando entre os professores “respostas de acomodação sob a forma de estratégias defensivas encaminhadas para proteger seus interesses” (p.78). Ela chama a atenção para o fato de poucas pesquisas empíricas terem sido realizadas pelos defensores da tese da proletarização, o que possibilitaria a confirmação, ou não, de seus pressupostos. É preciso, também, segundo ela, abordar a questão da proletarização desses profissionais levando em consideração as especificidades do processo de racionalização nas profissões, especialmente em trabalhos de natureza complexa como a do ensino.

Para a autora:

⁴⁷ JAÉN, M.J. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. Teoria & Educação, Porto Alegre, n.4, p.74-90, 1991.

Seria preciso analisar em que termos realmente se consente em excluir os docentes do planejamento de seu trabalho e em que tipo de decisões estão excluídos de forma irreversível. Há que se ter em conta que o ensino é um trabalho realizado com seres humanos, o qual exige, em si mesmo, certa autonomia do professorado para adaptar os métodos, materiais, conteúdos, etc, a cada aluno ou grupo de alunos. Isto requer uma intervenção ativa inevitável do professorado em tarefas de concepção. E mais, o fato de que não se vejam totalmente excluídos de funções de planejamento indica-nos o fato de que uma das tarefas que se consideram propriamente como competências irrenunciáveis destes agentes no próprio modelo tecnocrático é a programação a curto, médio e longo prazo de seu trabalho (p.82).

Silva⁴⁸ (1992) condena o método das analogias usado pelos defensores da tese da proletarização do professor, pois essa linha de raciocínio transfere de forma mecânica e automática para o estudo do processo de trabalho nas escolas todos aqueles aspectos que caracterizam o processo de trabalho diretamente produtivo. Para o autor, não se pode afirmar que o processo de trabalho docente é um trabalho capitalista. Além de ser um trabalho improdutivo, ou seja, não envolve diretamente a produção de valor, “suas características, essencialmente as relações sociais no trabalho, não obedecem às mesmas determinações do trabalho diretamente produtivo” (p.179).

O autor admite que o Estado empreende algumas tentativas para controlar as atividades dos professores, mas não admite que a natureza desse trabalho tenha apresentado grandes mudanças e apresenta a seguinte conclusão sobre ele: “Embora o sistema educacional tenha se diferenciado enormemente, desenvolvendo uma burocracia que apresenta uma minuciosa divisão do trabalho, o trabalho de sala de aula continua a ser um trabalho essencialmente imune e impermeável ao controle externo” (p. 179 - 180).

As críticas tecidas por Jaén (1991) à tese da proletarização enriquecem o debate sobre o trabalho docente e a questão da autonomia, especialmente por dividir a proletarização em ideológica e técnica, afirmando que se a primeira se efetivou, o mesmo não aconteceu com os professores, em relação à perda de controle sobre os

⁴⁸ SILVA, T.T. O trabalho docente: um processo de trabalho capitalista? In: O QUE PRODUZ e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação PA. Artes Médicas .1992

modos de execução do trabalho. Portanto, para a autora os professores possuem uma certa autonomia sobre o seu trabalho, no que diz respeito às tarefas de execução.

Todavia, Densmore (1987), refuta a idéia defendida por Jaén. A autora realizou uma investigação sobre o trabalho docente em uma escola nos Estados Unidos e chegou à conclusão de que existe também uma proletarização no nível técnico nesse tipo de trabalho e que “a proletarização ideológica implica uma proletarização técnica” (p.153).

Para a autora, até a ideologia do profissionalismo é uma forma de controlar os professores que, ao tentarem atingir as habilidades técnicas esperadas de um profissional, perdem outras habilidades mais importantes, assim como conhecimentos. O profissionalismo como ideologia levaria também os professores, segundo ela, ao individualismo, a identificar seus interesses com os da organização escolar a que pertencem (p.154).

Outro ponto que julgamos importante no trabalho de Jaén é que a autora ressalta as especificidades do processo de racionalização nas profissões, isto é, o trabalho docente é complexo e possui particularidades que, se não o tornam imune a esse processo, permitem-lhe manter margens de autonomia em seu trabalho..

Creemos que a grande contribuição do estudo efetivado por Silva (1992) é a crítica ao método das analogias usado pelos defensores da tese da proletarização. Contudo, em nossa opinião, a sua afirmação de que “o trabalho de sala de aula continua a ser um trabalho essencialmente imune e impermeável ao controle externo” é questionável. Será que basta ao professor fechar a porta de sua sala para que as ingerências que sofre de pais, diretores pedagógicos e outras em relação ao seu trabalho desapareçam? Acreditamos que essa total autonomia do professor em sala de aula seja ilusória.

Para esse autor, a maioria dos pesquisadores comete um erro ao negligenciar em suas análises sobre o processo de proletarização do professor esse dado, ou seja, que uma determinada posição pode ser mais, ou menos proletarizada, dependendo de como se relaciona com a divisão sexual do trabalho. Sem a análise dessas duas

dinâmicas, classe e gênero, não se podem compreender as razões pelas quais os procedimentos para racionalizar o trabalho dos professores têm se desenvolvido.

Apple⁴⁹ (1995) descreve também a intensificação de trabalho a que o professorado vem sendo submetido.

Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – Há estudiosos que, partindo da tese da proletarização dos docentes, abordam de maneiras distintas essa questão, impingindo-lhe mais flexibilidade, sem a rigidez do modelo fabril, que transfere de forma mecânica e automática para a análise do processo de trabalho escolar todos aqueles elementos que caracterizam o processo de trabalho diretamente produtivo (APPLE, 1995, p. 161).

Apple (1995) defende a idéia de que no cotidiano escolar os sujeitos não são determinados pela estrutura de dominação, há um desempenho ativo dos agentes sociais, pois os professores desenvolvem, em suas práticas educativas, formas de resistência a ela.

Para o referido autor, um exame das transformações na composição de classes nas duas últimas décadas aponta para um processo de proletarização que tem surtido um efeito que é, ao mesmo tempo, amplo e consistente. Houve um declínio de posições com altos níveis de autonomia, pois estamos vivendo uma época de crises de acumulação e legitimação e, portanto, existem novas tentativas de racionalizar ainda mais as estruturas gerenciais e aumentar a pressão para proletarizar o processo de trabalho.

Os professores estão também inseridos nesse processo, dada a crise fiscal do Estado. Estão sofrendo uma desqualificação cada vez maior devido à intrusão de procedimentos de controle técnico no currículo das escolas, levando a uma perda de autonomia e a uma separação entre concepção e execução, ou seja, o processo de trabalho docente está se tornando sujeito à proletarização como tantos outros postos ao longo de toda a escala de ocupações.

APPLE, M.W. Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

Para Apple (1995), os professores, como já foi dito neste Capítulo, estão situados simultaneamente em duas classes, pois partilham os interesses tanto da pequena burguesia, quanto da classe operária e, por isso, estão em uma situação de crise e sofrem com demissões e ficam meses sem serem pagos e seu trabalho é reestruturado de forma que acabam perdendo o controle sobre ele. É possível que seus interesses contraditórios aproximem-se dos outros trabalhadores que historicamente têm enfrentado o uso de procedimentos similares por parte do capital e do Estado .

Apple (1995), entretanto, faz questão de afirmar que os professores não são pessoas apenas situadas numa classe, são também pessoas situadas num gênero específico. A maioria do professorado, com a feminização do magistério, pertence ao sexo feminino e em toda a categoria profissional as mulheres estão mais sujeitas a serem proletarizadas do que os homens. Para ele, “Isto pode ser devido a práticas sexistas de recrutamento e promoção, à tendência geral a se dar menor importância às condições de trabalho das mulheres, à forma pela qual o capital tem historicamente tirado proveito das relações patriarcais, e assim por diante” (p.32).

Mas as professoras, que são a maioria do professorado, não têm ficado paradas, passivas frente às novas pressões. Segundo este autor, elas resistem de várias maneiras à intensificação do trabalho, mas novamente se deve atentar para a dinâmica processo de trabalho e gênero, para não romantizar essa resistência e entendê-la melhor. Nas entrevistas que realizou com várias professoras, ele percebeu que elas, ao serem confrontadas por um programa curricular racionalizado, resistiram ao planejamento administrativo, alegando preocupação com a segurança emocional e os sentimentos de seus alunos.

Para Apple 1995,

embora essas professoras estejam lutando num nível cultural contra aquilo que percebem como sendo os efeitos negativos de sua perda de controle e contra a divisão e a intensificação de seu trabalho, elas o fazem às expensas do restabelecimento de categorias que parcialmente reproduzem outras divisões que historicamente têm brotado das relações patriarcais” O fato de as resistências existirem não garante que serão necessariamente progressistas em todo e qualquer momento. (Apple, 1995 p.32)

Os estudos desenvolvidos por Giroux⁵⁰ (1986, 1992) sobre o trabalho docente representam um avanço na interpretação dessa questão quando elabora a categoria de intelectual transformativo para reestruturar e repensar esse tipo de trabalho. Segundo Giroux (1992), o professor é um intelectual, um profissional reflexivo e seu trabalho jamais pode ser definido em termos puramente instrumentais ou técnicos. Para ele:

Ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante idéia de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Nenhuma atividade, independente do quão rotinizada possa se tornar, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível. Este ponto é crucial, pois ao argumentarmos que o uso da mente é uma parte geral de toda atividade humana, nós dignificamos a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática, e assim destacamos a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos (GIROUX 1992 p.161).

O autor critica a perda de autonomia que o professor vem sofrendo com o processo de racionalização que atingiu o ensino, especialmente “o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula” . Isto gera, segundo ele, “a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas”.

O autor ressalta também a pouca confiança na capacidade intelectual dos professores pelos articuladores de reformas educacionais, pois “a inteligência, julgamento e experiência” que esses profissionais poderiam oferecer na elaboração e implementação delas são ignoradas. Isso pode ser observado, por exemplo, nas atitudes de paternalismo utilizadas por supervisores e outros agentes pedagógicos.

Quando os professores de fato entram no debate é para serem objeto de reformas educacionais que os reduzem ao status de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula. A mensagem parece ser que os professores não contam quando se trata de examinar criticamente a natureza e processo de reforma educacional” (GIROUX, 1992 p.157).

Um ponto central para a categoria de intelectual transformador, segundo ele, “é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (p.163).

⁵⁰ GIROUX, H. Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

Para tornar o pedagógico mais político é necessário: “inserir a escolarização diretamente na esfera política. Dentro desta perspectiva, a reflexão e ação críticas tornam-se parte do projeto fundamental de ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte dessa luta” (p.163).

Sobre tornar o político mais pedagógico, Giroux ⁵¹ afirma:

Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora: isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos, tornar o conhecimento problemático, utilizar o diálogo crítico e afirmativo, e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. Em parte, isto sugere que os intelectuais transformadores assumam seriamente a necessidade de dar aos estudantes voz ativa em suas experiências de aprendizagem” (GIROUX, 1992 p.163).

Giroux salienta as contradições e formas de resistência que caracterizam o espaço escolar que, em sua opinião, não é um lugar neutro e deve ser visto como local econômico, cultural e social. Critica os teóricos da reprodução social que “relegam a ação humana a um modelo passivo de socialização e enfatizam exageradamente a dominação.

Para ele,

ao ignorar a noção de que as ideologias e processos sociais dominantes têm que ser mediados ao invés de simplesmente reproduzidos pelo campo cultural da escola, os teóricos da reprodução social simplesmente se eximem das questões centrais em qualquer teoria da reprodução, isto é, a questão de explicar tanto a natureza como a existência de contradições e padrões de oposição nas escolas (Giroux 1986 p.119).

Segundo Giroux, há uma resistência ativa dos professores à dominação. Essa dominação não é vista apenas como o reflexo de forças externas, o capital, o estado, entre outros, mas também como parte do processo de autoformação própria da classe trabalhadora. Mas, ainda segundo ele, é necessário atentar para o fato de que “nem todos os comportamentos de oposição têm uma significação radical”, nem é todo comportamento de oposição enraizado em uma reação à autoridade e à dominação”

⁵¹ Op.cit

(p.140). Giroux (1986) mostra, portanto, o papel da autonomia – pois a sua forma de ver e encarar a questão da resistência e o espaço político na escola possibilita o resgate de uma ação docente mais autônoma.

Freire introduz Pedagogia da autonomia explicando suas razões para analisar a prática pedagógica do professor em relação à autonomia de ser e de saber do educando. Enfatiza a necessidade de respeito ao conhecimento que o aluno traz para a escola, visto ser ele um sujeito social e histórico, e da compreensão de que "formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas" (p. 15).

Define essa postura como ética e defende a idéia de que o educador deve buscar essa ética, a qual chama de "ética universal do ser humano"(p. 16), essencial para o trabalho docente. Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos . É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar (p. 17 e 19).

Em sua análise, menciona alguns itens que considera como fundamentais para a prática docente, enquanto instiga o leitor a criticá-lo e acrescentar a seu trabalho outros pontos importantes. Inicia afirmando que "não há docência sem discência" (p. 23), pois "quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado" (p.25). Dessa forma, deixa claro que o ensino não depende exclusivamente do professor, assim como aprendizagem não é algo apenas de aluno. "Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender" (p. 25).

Justifica assim o pensamento de que o professor não é superior, melhor ou mais inteligente, porque domina conhecimentos que o educando ainda não domina, mas é, como o aluno, participante do mesmo processo da construção da aprendizagem. Segue sua análise, colocando como absolutamente necessário o rigor metódico e intelectual que o educador deve desenvolver em si próprio, como pesquisador, sujeito curioso, que busca o saber e o assimila de uma forma crítica, não ingênua, com questionamentos, e

orienta seus educandos a seguirem também essa linha metodológica de estudar e entender o mundo, relacionando os conhecimentos adquiridos com a realidade de sua vida, sua cidade, seu meio social. Afirma que "não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino" (p. 32). Esse pesquisar, buscar e compreender criticamente só ocorrerá se o professor souber pensar. Para Freire, saber pensar é duvidar de suas próprias certezas, questionar suas verdades. Se o docente faz isso, terá facilidade de desenvolver em seus alunos o mesmo espírito.

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com dois momentos: o em que se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente (p.31).

Ensinar, para Freire, requer aceitar os riscos do desafio do novo, enquanto inovador, enriquecedor, e rejeitar quaisquer formas de discriminação que separe as pessoas em raça, classes... É ter certeza de que faz parte de um processo inconcluso, apesar de saber que o ser humano é um ser condicionado, portanto há sempre possibilidades de interferir na realidade a fim de modificá-la. Acima de tudo, ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (p. 66).

Para Freire é importante que professores e alunos sejam curiosos, instigadores. "É preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache repousado no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano" (p. 96). Faz-se necessário,

portanto, que se proporcionem momentos para experiências, para buscas. O professor precisa estar disposto a ouvir, a dialogar, a fazer de suas aulas momentos de liberdade para falar, debater e ser aberto para compreender o querer de seus alunos. Para tanto, é preciso querer bem, gostar do trabalho e do educando. Não com um gostar ou um querer bem ingênuo, que permite atitudes erradas e não impõe limites, ou que sente pena da situação de menos experiente do aluno, ou ainda que deixa tudo como está que o tempo resolve, mas um querer bem pelo ser humano em desenvolvimento que está ao seu lado, a ponto de dedicar-se, de doar-se e de trocar experiências, e um gostar de aprender e de incentivar a aprendizagem, um sentir prazer em ver o aluno descobrindo o conhecimento.

É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever (p. 161).

Portanto, expondo os saberes que considera necessários à prática docente, Paulo Freire orienta, ao mesmo tempo que incentiva os educadores e educadoras a refletirem sobre seus fazeres pedagógicos, modificando aquilo que acharem preciso, mas especialmente aperfeiçoando o trabalho, além de fazerem a cada dia a opção pelo melhor, não de forma ingênua, mas com certeza de que, se há tentativas, há esperanças e possibilidades de mudanças daquilo que em sua visão necessita mudar.

Estudos como o de Apple (1995) apresentam novas nuances sobre a tese da proletarianização dos docentes, considerando não apenas a sua situação de classe, mas de gênero. Tais estudos, incluindo os trabalhos desenvolvidos por Giroux (1986,1992), por rejeitarem uma concepção determinista, na qual não sobram espaços para os sujeitos – enfatizando, inclusive, as resistências efetivadas pelos professores nas escolas, resistências essas nem sempre progressistas – contribuem, a nosso ver, enormemente para o entendimento do trabalho docente e a questão da autonomia. Para os autores, os professores resistem à perda de controle sobre o seu trabalho.

A categoria gênero é vista por Apple (1995) como fundamental para entender como a educação funciona. Segundo o autor, o magistério é uma profissão ocupada majoritariamente por mulheres e esse dado não pode ser ignorado. Para ele, quando ocorre a feminização de um trabalho, mais ele estará sujeito às pressões para a sua racionalização.

Costa (1995) analisou as relações gênero e trabalho docente em uma investigação empírica. Ao questionar as professoras sobre essas relações, as respostas dadas por elas foram ao encontro do pensamento de Apple (1995). Segundo elas, “há vinculações entre o controle sobre o currículo e sobre a escola e a posição submissa e subalterna das professoras” (p.178).

Com relação à questão da autonomia, essa categoria gênero suscita-nos algumas indagações: será que as professoras se submetem realmente com mais facilidade à hierarquia, ao controle do seu trabalho, à racionalização do que os professores? Com o processo de emancipação das mulheres que vem ocorrendo neste século, a submissão ao patriarcalismo não se teria modificado e produzido também transformações no processo de trabalho docente? O surgimento de professores com mais autonomia, capazes de assumir um compromisso com suas convicções pedagógicas?

Ainda é difícil afirmar algo sobre a questão, mas é preciso reconhecer a centralidade nos professores, o que vem sendo traduzido na valorização de seu pensar, de seu sentir, de suas crenças e valores como aspectos importantes para compreender seu fazer, pois os professores não se limitam a executar currículos, também os elaboram, definem, reinterpretem.

Para Smyth⁵² (citado por CONTRERAS, 2002),

as formas colegiadas de participação e decisão curricular podem alentar modos de desenvolvimento profissional. Nesta análise, a participação e a decisão colegiada entre docentes legitimam-se como um traço de profissionalismo, onde a responsabilidade profissional deixa de ser um ato individual e isolado na sala de aula para passar a ser coletivo e sobre a atuação pedagógica. (CONTRERAS, 2002 p. 24),

⁵² Op. cit.

A análise da proletarização do ensino indica a perda de autonomia no trabalho como perda humana em si, porque supõe realizar uma tarefa reduzida ao seguimento de prescrições externas, perdendo o significado do que se faz e as capacidades que permitiriam um trabalho integrado, com visão de conjunto e decisão sobre seu sentido.

Para o autor, a concepção de ensino, enquanto profissão, ressalta três dimensões: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. Tais aspectos não correspondem às características identificadas com o que deve ser uma profissão, mas a defesa das qualidades necessárias ao próprio trabalho de ensinar, ou seja, a profissionalidade.

De acordo com Giroux⁵³,

a proletarização do trabalho docente caracteriza-se pela tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos. (GIROUX, 1997 p.158)

Em meio a tal pensamento, a desqualificação, a rotina, o controle burocrático, a dependência de um conhecimento alheio legitimado conduzem à perda da autonomia, processo de desumanização do trabalho. No caso da educação, a reinvidicação de autonomia não seria uma exigência para o bem único dos educadores, como retomada da qualificação perdida, mas para o bem da educação, uma vez que a prática do ensino poderia se desenvolver de acordo com determinados valores educacionais, não “coisificados” em produtos e estados finais, mas orientadores internos da própria prática.

Contreras⁵⁴ afirma que:

o ideal no processo de profissionalização do professor seria entender autonomia como qualidade educativa, não profissional, o que significa afirmar a necessidade de rever o conceito de autonomia à margem da aderência do profissionalismo e no âmbito das qualidades do trabalho dos professores, o que ele tem de educativo e, assim, o que teria nele de profissão. A autonomia no contexto da prática educativa deve ser

⁵³ GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

⁵⁴ CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

entendida como um processo de construção permanente, no qual devem ser conjugados, equilibrados e fazer sentido muitos elementos. Por isso, deve ser descrita – o que não é simples – não podendo ser reduzido a uma definição. (CONTRERAS, 2002 p. 23)

Concordando com o exposto acima, cabe-nos pensar sobre os processos formativos para os professores e sua inserção neles, em função não só de ampliar sua participação, ou permitir ver contemplados seus interesses, mas também de criar um espaço de análise profunda dos valores educativos submersos nas práticas pedagógicas.

Segundo Contreras, a autonomia nada mais é do que uma qualidade deliberativa da relação educativa, que se constrói na dialética entre convicções pedagógicas e possibilidades de realizá-las, transformá-las nos eixos reais do transcurso e da relação do ensino, o que se instaura em contextos de relação, com base na colaboração e no entendimento com outras pessoas, em contraposição ao “ter que se arranjar sozinho”. Nesse caso, mais autonomia não significa mais margem de manobra – seja por parte das escolas e professores, seja por parte das famílias –, mas sim maior capacidade de intervir nas decisões políticas pelas quais se cedem responsabilidades às escolas, em função do desenvolvimento do bem comum e de como a escola contribui ou pode contribuir para a igualdade ou a desigualdade social.

Não se pode abordar a autonomia do professor desconectada de uma clara consciência do papel social e político que a escola desempenha e de como se concretiza em cada caso. Isso requer que cada vez mais se possa compreender como andam os processos formativos dos professores em meio à democratização da sociedade. Nessa direção, a consideração de alguns aportes teóricos apontados neste texto convida a uma ampliação do olhar sobre o desafio da formação continuada de professores. Não podem estar ausentes dessa tarefa a análise crítica das propostas de reformas educacionais, a valorização do saber do professor, fruto de sua prática docente cotidiana e de seus percursos formativos, nem as possibilidades que ele tem de aprofundar seus conhecimentos em estreita ligação com o desempenho da prática educativa.

Por meio da compreensão dos percursos formativos do professor, das análises sobre as reais oportunidades e experiências de formação em serviço e do entendimento

sobre as dificuldades existentes em relação ao reconhecimento dos professores como protagonistas ativos nesses processos, pode ser possível contribuir para a elaboração de novas ações para sua formação continuada, visando ao desenvolvimento das potencialidades profissionais e pessoais de cada um.

Como argumenta Giroux⁵⁵, uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores (GIROUX,1997 p.161), pois isso fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa aqueles que estruturam o currículo das escolas daqueles que o implementam e o executam.

Giroux, também, enfatiza que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isso corrobora o argumento de Zeichner⁵⁶: “Os professores são profissionais que devem desempenhar um papel ativo na formação tanto dos propósitos e objetivos do seu trabalho, como dos meios para os atingir; isto é o reconhecimento de que o ensino precisa voltar para as mãos do professor” (1993, p.16) .

Sendo assim, de acordo com Giroux (1997), os professores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a da possibilidade, de forma a reconhecer que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável.

⁵⁵ Op. cit.

⁵⁶ ZEICHNER, Kenneth. M. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993. p.12-52.

3 A CONTEXTUALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA

O autor Libâneo⁵⁷, em seu trabalho, aponta para a idéia de senso comum, inclusive de muitos pedagogos, de que Pedagogia é ensino, ou melhor, o modo de ensinar. Uma pessoa estuda Pedagogia para ensinar crianças. O pedagógico seria o metodológico, o modo de fazer, o modo de ensinar a matéria. Trabalho pedagógico seria o trabalho de ensinar, de modo que o termo *pedagogia* estaria associado exclusivamente a ensino, e continua

Há, de fato, uma tradição na história da formação de professores no Brasil segundo a qual pedagogo é alguém que ensina algo. Essa tradição teria se firmado no início da década de 30, com a influência tácita dos chamados “pioneiros da educação nova”, tomando o entendimento de que o curso de Pedagogia seria um curso de formação de professores para as séries iniciais da escolarização obrigatória. O raciocínio é simples: educação e ensino dizem respeito a crianças (inclusive porque “peda”, do termo pedagogia, é do grego “paidós”, que significa criança). Ora, ensino se dirige a crianças, então quem ensina para crianças é pedagogo. E para ser pedagogo, ensinador de crianças, é preciso fazer um curso de Pedagogia. Foi essa idéia que permaneceu e continua viva na experiência brasileira de formação de professores. Aliás, a aceitar esse raciocínio, não sabemos porque os cursos de licenciatura também não receberam a denominação de cursos de Pedagogia. (LIBÂNEO 2001,p.5)

Concordando com Libâneo

(...) A idéia de conceber o curso de Pedagogia como formação de professores, a meu ver, é muito simplista e reducionista, é, digamos, uma idéia de senso comum. A Pedagogia se ocupa, de fato, com a formação escolar de crianças, com processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas, antes disso, ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. O didata alemão SCHIMIED-KOWARZIK (1983) chama a Pedagogia de ciência *da e para* a educação, portanto é a teoria e a prática da educação. Ela tem um caráter ao mesmo tempo explicativo, praxiológico e normativo da realidade educativa, pois investiga teoricamente o fenômeno educativo, formula orientações para a prática a partir da própria ação prática e propõe princípios e normas relacionados aos fins e meios da educação. (LIBÂNEO 2001, p.6)

⁵⁷ LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR.

Para este autor, a Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais. Não há sociedade sem práticas educativas.

Portanto, neste trabalho assume-se a perspectiva da Pedagogia juntamente com Libâneo, que a considera como uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo. Ou seja, ela não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas. O campo do educativo é bastante vasto, uma vez que a educação ocorre em muitos lugares e sob variadas modalidades: na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola. De modo que não podemos reduzir a educação ao ensino e nem a Pedagogia aos métodos de ensino. Por consequência, se há uma diversidade de práticas educativas, há também várias pedagogias: a pedagogia familiar, a pedagogia sindical, a pedagogia dos meios de comunicação etc., além, é claro, da pedagogia escolar.

3.1 Origem da Pedagogia

O estudo da história da educação se confunde com a trajetória da Pedagogia, desde os tempos primórdios. Sendo assim, torna-se necessário resgatar o conceito de Pedagogia, na Grécia antiga, onde o pedagogo tinha uma função definida. Na cultura grega ele era o escravo que se responsabilizava pela educação das crianças. Freitag analisa a formação do indivíduo desde a Filosofia Iluminista, caracterizando o pedagogo:

Na Grécia Antiga chamava-se de 'pedagogo' o escravo encarregado de conduzir e supervisionar as crianças. A 'pedagogia' referia-se à função exercida por esse escravo. Mas entre os gregos a palavra Paidéia assumiu o sentido genérico de prática pedagógica, como educação em geral e educação moral em especial. (FREITAG, 1994, p.18).

O conhecimento da experiência grega nos remete à matriz constitutiva de uma identidade cultural complexa, referente à trajetória da educação e da Pedagogia. A noção da *paidéia*, que universalizou e tornou socialmente mais independente e finalizando para o sujeito-pessoa o processo de formação, entendido como um formar-se universalizando-se e desenvolvendo a própria *humanita* (CAMBI, 1990, p. 101-102). A *paidéia* representava o ideal de formação humana, da “formação de uma humanidade superior” nutrida de cultura e de civilização, que atribui ao homem uma identidade cultural e histórica (CAMBI, 1990, p. 101-102). Segundo Cambi (1990), esse humanismo (ou *humanitas*) ninguém o possui por natureza, ele é fruto da educação e é o desafio máximo que alimenta todos os processos de formação. Segundo Freitag (1994), falta à sociedade brasileira de hoje um autêntico modelo ou ideal pedagógico capaz de formar cidadãos mais virtuosos, honestos, sábios e justos, com vistas à construção de uma sociedade mais ética, justa e solidária.

No Brasil, os entendimentos sobre Pedagogia são diversos. Alguns a entendem como a arte de ensinar, reduzindo a Pedagogia ao como ensinar, ao instrumental no processo ensino-aprendizagem. Outros possuem uma visão mais ampla, definindo a Pedagogia como o estudo de todo o processo educativo, das relações que se estabelecem no processo de ensino/aprendizagem.

Essa também é a visão de Libâneo, para quem

Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana. (LIBÂNEO, 1999, p 22)

Portanto, se a Pedagogia é uma prática social que atua na formação da existência humana individual e grupal para formar os sujeitos humanos, com as características de humano, ela visa a emancipação dos sujeitos. Sendo a Pedagogia uma ciência da educação que aborda os fenômenos educativos, ela também pode encampar os desafios defendidos por Boaventura dos Santos: o desenvolvimento da globalização contra-hegemônica e a emancipação social.

É pela prioridade dada à globalização contra-hegemônica que antevemos a possibilidade de contribuir para a reinvenção da emancipação social. Em outras

palavras, a ciência, portanto, **também a Pedagogia** (grifo nosso) é para nós um exercício de cidadania e de solidariedade.

A Pedagogia, de acordo com a abordagem da educação de cunho emancipatório, é uma ciência que estuda os conteúdos científicos, os quais são explicitados através de objetivos de cunho ético, filosófico, político e pedagógico. Nesses objetivos está presente uma intencionalidade nas formas de intervenção organizativa e metodológica do ato educativo. Todo ato educativo pressupõe uma intencionalidade, o que produz e cria significados sociais estreitamente ligados às relações sociais de poder. Na organização do processo educativo são atribuídos valores e significados configurados através de idéias e práticas, adquirindo sentido num contexto real.

Segundo Giroux (1999), a Pedagogia está sempre ligada ao poder. Na verdade, as teorias educacionais, como qualquer filosofia, são ideológicas e têm uma relação íntima com as questões de poder. O autor afirma ainda que a Pedagogia é, em parte, uma tecnologia do poder, da linguagem e da prática que produz e legitima formas de regulamentação moral e política, que constrói e oferece aos seres humanos visões particulares de si próprios e do mundo.

Essas visões jamais são inocentes e estão sempre implicadas no discurso e nas relações de ética e poder. Invocar a importância da pedagogia é suscitar questões não apenas sobre a maneira como os alunos aprendem, mas também como os educadores (no sentido mais amplo do termo) constroem as posições ideológicas e políticas a partir das quais eles falam. Está em questão aqui um discurso que ao mesmo tempo situa os seres humanos dentro de uma história e torna visíveis os limites de suas ideologias e valores. (GIROUX, 1999, p.98).

Essa perspectiva aponta para que o Pedagogo seja um profissional especializado em estudos e ações relacionados com a ciência pedagógica, que aborda o fenômeno educativo em sua multidimensionalidade. Ele pode atuar em várias instâncias da prática educativa, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica.

O Pedagogo atenta-se para os fundamentos básicos das ciências humanas, pois elas podem subsidiá-lo na compreensão do fenômeno educativo. A história, a

sociologia, a psicologia e a filosofia da educação são ciências da educação que instrumentalizam o Pedagogo a uma prática educativa calcada nas relações histórico-sociais. Porém, Segundo Pimenta (2001), é importante aprofundar estudos visando a constituição da Pedagogia enquanto uma ciência da educação.

2.2 A Pedagogia no Brasil

A criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, no Brasil, foi legalizada com base no Decreto-Lei nº 19.851/1931. Este decreto alavancou a formação de educadores no ensino superior. No início as faculdades eram de caráter misto, uma vez que reuniam em uma mesma faculdade áreas de Educação, Ciências e Letras, a fim de promover a pesquisa e, por conseguinte, contribuir para o desenvolvimento cultural e científico das ciências puras.

A importância atribuída à educação correspondeu à demanda social que, a partir de 1930, intensificou-se, adquirindo um valor próprio, sustentado pela crença no desenvolvimento da nação em processo de industrialização. O curso de Pedagogia estruturou-se no Brasil, através do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Desde o primeiro Decreto-Lei que regulamentou seu funcionamento e estrutura, estão presentes as dicotomias no campo da formação do educador: professor versus especialista, Bacharelado versus Licenciatura, generalista versus especialista, técnico em educação versus professor.

Este primeiro Decreto-Lei previa três anos de Bacharelado e mais um ano de Didática para a formação do professor secundário. Tal Decreto estabeleceu ainda que o bacharel em Pedagogia, formado após três anos de estudos, fosse reconhecido como “técnico em educação”, embora a sua função nunca tenha sido bem definida.

Esse início do curso de Pedagogia foi complicado devido à dificuldade que a Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras encontrou no processo de estruturação universitária, pois a tradição dos outros cursos dificultava a sua autonomia intelectual no sentido da formação de um prestígio próprio. Vale ressaltar o contexto no qual ocorreu a criação do curso de Pedagogia, considerando suas relações com o modelo de Estado construído a partir de 1930.

Foi um período marcado por diversas reformas no país. O Brasil vivenciava momentos de tensões e conflitos provocados pelo processo de urbanização e industrialização. Uma dessas reformas foi à implementação das teorias escolanovistas, as quais, na época, foram associadas a idéias “progressistas”. Estas idéias buscavam superar as limitações da antiga tradição pedagógica jesuítica e da tradição enciclopédica. O movimento dos pioneiros, defensores das teorias escolanovistas, era composto por diversas posições. Algumas com postura liberal conservadora e outras mais progressistas.

A ambigüidade que, neste período, permeou as esferas econômicas, política e ideológica do país, também fez parte do cenário educacional. Parte dos pioneiros participou da criação do Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar (PABAAE) que adotou uma postura mais marcadamente tecnicista. Outra parte era considerada “progressista”, a exemplo de Anísio Teixeira, que foi um dos grandes responsáveis pela reorganização da instrução pública da Bahia, exigindo novas perspectivas e mudanças na educação.

Sobre esse assunto, Aranha afirma que, dentre os escolanovistas, é notável a contribuição do filósofo Anísio Teixeira (1900-1971). De uma viagem aos EUA, voltou entusiasmado com o pensamento de Dewey, “a ponto de se tornar responsável pela disseminação das idéias pragmáticas no Brasil”. (ARANHA, 1996, p.198)

Apesar da vinculação dos pioneiros com as idéias do escolanovismo, a ênfase deslocou-se para o ensino profissional e uma postura mais conservadora voltou a dominar o cenário. A Pedagogia passou a ocupar-se dos aspectos técnicos da educação. Contudo, o pedagogo continuou com a indefinição de suas funções, na medida em que não se sabia qual era o seu campo profissional.

O Decreto que criou o curso de Pedagogia foi omissivo acerca do seu currículo e, sobretudo, ao seu campo profissional, dificultando seu ingresso no mundo do trabalho. Sobre esse assunto Silva comenta que, conseqüentemente, a prescrição de um currículo, o qual nem sequer se limitou ao mínimo, para a formação de um profissional não claramente identificável, só poderia resultar inadequada. Essa inadequação é representada, principalmente, pela tensão provocada, de um lado, pela expectativa do

exercício de funções de natureza técnica a serem realizadas por esse bacharel e, de outro, pelo caráter exclusivamente generalista das disciplinas fixadas para a sua formação. Outro foco de tensão é o relativo à separação bacharelado licenciatura, refletindo a nítida concepção dicotômica que orientava o tratamento de dois componentes do processo pedagógico: o conteúdo e o método. (SILVA, 2003, p.13)

Em 1962, algumas pequenas alterações ocorreram no curso de Pedagogia, introduzindo mudanças em seu currículo a partir do Parecer CFE nº 251. Esse parecer foi relatado pelo Conselheiro Valnir Chagas, resultando na resolução CFE/62 que fixou o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia. O parecer aponta para a idéia de provisoriedade do curso de Pedagogia e continua não identificando o profissional a que se refere, pois trata do assunto de forma genérica, uma vez que estabelece que o curso se destine à formação do “técnico de educação”, através do Bacharelado e do professor de disciplinas pedagógicas do curso normal, através da Licenciatura.

É importante ressaltar que tais alterações mantiveram intocados os principais problemas do curso de Pedagogia. O Parecer não faz nenhuma referência ao campo de trabalho desse profissional. No entanto, torna em evidência a problemática do curso: manutenção ou extinção. Silva comenta que “(...) a idéia da extinção provinha da acusação de que faltava ao curso conteúdo próprio, na medida em que a formação do professor primário deveria se dar ao nível superior e a de técnicos em educação em estudos posteriores ao da graduação”. (SILVA, 2003, p.15)

Contudo, na década de 1960 ocorreram mudanças significativas no sistema político e econômico no Brasil. Sobre isso Moreira⁵⁸ relata que, com o golpe militar de 1964, todo o panorama político, econômico, ideológico e educacional do país sofreu substanciais transformações. Diversos acordos foram assinados com os Estados Unidos visando à modernização e racionalização do país. As discussões sobre o currículo espalharam-se e a disciplina currículos e programas foi introduzida em nossos cursos superiores

⁵⁸ MOREIRA, Antonio Flávio B. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

a tendência tecnicista passou a prevalecer, em sintonia com o discurso da eficiência e modernização adotado pelos militares, e diluiu não só a ênfase às necessidades individuais da tendência progressista, mas também as intenções emancipatórias das orientações críticas, incompatíveis com a doutrina de segurança nacional que passou a orientar as decisões governamentais. (MOREIRA, 1990, p.83).

Desta forma, a principal preocupação passou a ser a eficiência no processo pedagógico, que deveria investir no treinamento adequado do capital humano do país. Exigia-se a racionalidade científica, eficiência, produtividade e qualidade oriundas dos processos de trabalho nas fábricas que, neste caso, foram aplicados às escolas. Silva (2003) comenta que o Pedagogo era identificado como um profissional que personificava a redução da educação à sua dimensão técnica.

As transformações sócio-políticas e econômicas ocorridas no país após o golpe de 1964 receberam forte influência internacional, principalmente americana; isso contribuiu para a predominância da tendência tecnicista. Os enfoques críticos foram dando lugar ao tecnicismo; os currículos escolares passaram a contemplar a divisão do trabalho didático de forma desintegrada e simplificada, indicando objetivos, conteúdos, métodos e sistema de avaliação, técnicas e passos a serem seguidos. Foi dada maior ênfase ao “como fazer”.

O trabalho pedagógico fragmentou-se para tornar o sistema educacional “efetivo” e “produtivo”. Coube às escolas desempenhar a função de desenvolver os valores, as condutas e os hábitos adequados às novas exigências do mercado e da industrialização. No Brasil interesse em compreender a concepção gramsciana da escola, fazendo avançar o debate sobre os elementos que fundamentam uma visão socialista da educação, é relativamente recente.

Desde o final dos anos sessenta, já vinham sendo divulgados entre nós alguns textos de Antonio Gramsci, entre os quais *Os intelectuais e a organização da cultura*. Esse trabalho, de grande importância para a reflexão sobre a educação e a escola, entretanto, só chamou a atenção dos intelectuais de esquerda nos anos oitenta, quando se fortaleceu o processo de redemocratização do país. Desde então, alguns educadores buscaram apresentar propostas que se contrapusessem, ou mesmo se antecipassem, às iniciativas reformistas de setores conservadores e tradicionais,

dando-se início à pesquisa sobre a concepção socialista da educação de Marx e Gramsci.

Esse movimento intelectual, que consistiu numa busca de referências teóricas e históricas para orientar proposições políticas na direção de uma escola democrática, passou a exigir maior empenho numa nova pesquisa: compreender os fundamentos históricos e filosóficos da própria escola capitalista. Estabeleceu-se, assim, um estreito vínculo entre a investigação do conceito socialista da educação, o estudo das origens da escola capitalista e a formulação de propostas para democratizar o acesso à educação no Brasil.

Nas campanhas em defesa da escola pública dos anos trinta, cinquenta e sessenta, os setores progressistas empunharam a bandeira da “escola nova”, surgida na Europa e nos Estados Unidos, no início do século XIX, como projeto hegemônico da burguesia imperialista (Soares, 1992). O apoio a uma proposta burguesa se deveu, entre outros fatores, à ausência de um projeto escolar próprio ao campo das forças populares e democráticas, claramente conectado aos interesses das maiorias sociais. Nos anos setenta, o processo de redemocratização do país propiciou o acesso a uma leitura da escola que, haurindo-se em idéias de Althusser (1974), sustentou que o sistema escolar não teria outro papel senão o de reproduzir a sociedade capitalista. A partir dos anos oitenta — já sob a influência do pensamento gramsciano — procurou-se romper com a visão de que a escola está a reboque das grandes transformações sociais, atribuindo-lhe grande importância no plano da luta ideológica que se realiza na sociedade civil.

Algumas das pesquisas surgidas sob a inspiração de categorias formuladas por Gramsci contribuíram para a difusão de um tipo de leitura do seu pensamento pedagógico que influenciou e continua influenciando as linhas teóricas de reação às diretivas governamentais, iniciadas já nos anos oitenta, destinadas a reformar a escola média e a educação profissional.

Uma das explicações para compreender as dificuldades que cercam o debate sobre o pensamento pedagógico de Gramsci relaciona-se ao fato de que grande parte das propostas elaboradas no campo democrático e popular fundamentam-se na

expectativa de uma revolução social, derrubando todas as instituições do capitalismo. Sob a expectativa de uma tal revolução, as aspirações populares de acesso à escola são tratadas de modo instrumental, como *tática* de “enfrentamento” do Estado, já que, *estrategicamente*, seria impossível começar a construir uma escola democrática no contexto do capitalismo. Ouvimos falar de uma “escola possível”, de uma “escola tradicional” com tintas revolucionárias modernas, de uma “escola politécnica”, de uma “escola nova” dos trabalhadores... São modelos educacionais que, inspirados no movimento operário do século XIX e/ou prendendo-se a relações históricas e políticas superadas, apontam, na prática, para a *negação* da escola existente (Saviani, 1983; Machado, 1989: 11; Nosella, 1986: 121; Arroyo, 1986).

Apelando à adoção de referências pedagógicas do pretérito, tais propostas exprimem uma escassa compreensão do significado que Gramsci atribuiu à luta pela hegemonia dos movimentos populares, através da ampliação dos seus espaços dentro da sociedade civil e, desse modo, dentro da escola existente. Lamentavelmente, a linha teórica dessas propostas escolares continua, de alguma forma, sendo tomada como referência para sustentar posições dos setores democráticos e populares no confronto com as diretrizes de setores conservadores e de governo. Nem mesmo depois da queda do socialismo real no Leste europeu, que, entre outras conseqüências, enfraqueceu a defesa intransigente de estratégias revolucionárias calcadas no confronto aberto e violento de classes, com vistas à derrubada do Estado capitalista, as propostas educacionais atreladas a esse pressuposto revolucionário foram substancialmente modificadas.

Essas limitações reaparecem nas lutas dos movimentos sociais contra as reformas educacionais do governo dos anos noventa. Trata-se de reformas que, no seu conjunto, articulavam-se às políticas governamentais voltadas para modernizar o país, inserindo-o na dinâmica do mercado mundial, de forma subordinada e dependente. Nesse sentido, foram definidas várias políticas para a sociedade brasileira, abrangendo, entre outras, a reforma do Estado, segundo a ideologia do Estado mínimo, a privatização de empresas públicas, a abertura da economia ao mercado externo, a desregulamentação das relações de trabalho. Essas mudanças foram introduzidas num quadro político no qual o Executivo desconsiderou a ampla participação das maiorias

sociais, privilegiando outros grupos de interesses que representavam o projeto governamental para “modernizar” o país.

A vinculação do Brasil à dinâmica da mundialização do capital se realizou também pela intermediação de organismos internacionais, como o Banco Mundial, entre outros, que orientaram a definição de políticas públicas em todas as instâncias da sociedade, particularmente na área de educação, gerando uma profunda exclusão social. Esse foi o rumo seguido pelas políticas educacionais da década de noventa, indo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e suas múltiplas regulamentações, particularmente aquelas que atingem a educação profissional e o ensino técnico, até as iniciativas sobre a autonomia da universidade.

No que diz respeito à organização da escola média, essas reformas contribuíram para aprofundar a dualidade escolar, generalizando a formação geral na escola média e criando, de forma paralela, um completo sistema de formação profissional. A luta contra a dicotomia da escola, desde a fase inicial de apresentação de projetos para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, após a Constituição de 1988, e, agora, com o seu agravamento, estimulou a discussão sobre propostas de unidade da formação geral e profissional, retomando-se a política em favor do princípio unitário da formação geral, técnica e tecnológica. Mas o conceito de escola unitária, em lugar de basear-se nos desenvolvimentos teóricos realizados por Gramsci, foi confundido com o de escola politécnica, como se ambos expressassem o princípio unitário de forma equivalente e idêntica (Saviani, 1989; Machado, 1989; Frigotto, 1992, 1993; Paiva, 1990).

O problema é que o governo sustentou que as reformas educacionais dos anos noventa promoveram a unificação da escola média. Entretanto, a conversão de toda a escola média em ensino de formação geral e a transformação do ensino técnico numa suposta opção para quem queria se inserir no mercado de trabalho não resolveu o problema da dualidade, mesmo porque não poderia. Ao contrário, contribuiu para manter a separação entre a formação geral e a formação técnica e tecnológica, ao admitir que a juventude podia concluir o nível médio com uma formação apenas “geral”, uma formação “capenga”, porque prescinde da dimensão do trabalho, essencial à cidadania. Para consolidar essa organização dualista, que implicou extinguir o ensino

técnico nas escolas estaduais e o ensino de formação geral nas escolas técnicas federais (Decreto 2.208/97), o governo apoiou-se no pressuposto de que a função das escolas técnicas e profissionais, regulares, das redes municipais, estaduais e federais, públicas e privadas, é a de “preparar para o mercado de trabalho”. Se não fizessem isso, estariam se “desviando” do seu propósito, isto é, do seu caráter técnico e profissionalizante.

Se na formação dos trabalhadores, hoje, não se deve perder de vista o avanço científico e tecnológico que é incorporado às mudanças no mundo do trabalho, isso implica também, por outro lado, manter a autonomia da escola em relação a demandas pontuais do setor produtivo, pois o seu papel não é o de estar dependente, atrelada e subordinada aos ditames do mundo empresarial. É certo que vivemos numa sociedade capitalista e as atividades de trabalho nas quais precisamos nos engajar, como cidadãos e cidadãs, estão relacionadas a esse modo de produção. Assim, não há como nos furtarmos ao debate sobre a formação demandada pelas empresas, a formação profissional. Entretanto, quais são, teórica e praticamente, as diferenças entre formação para o *mundo do trabalho* e formação profissional? Como esta última poderia ser organizada, no sentido de incorporar avanços científicos e tecnológicos e, conseqüentemente, responder a demandas do setor produtivo, empresarial (mercado de trabalho)?

A busca de respostas a essas questões contribuiria para o esclarecimento do que poderia ser entendido, hoje, como “escola unitária”. Mas é preciso considerar que, para além de uma unidade das formações geral e profissional, a idéia de escola unitária, apresentada por Gramsci, tem como horizonte a luta pela igualdade social: daí a idéia de “unitária”, que significa superar as divisões classistas que separam a sociedade em governantes e governados. Essa luta não é proposta como uma revolução imediata, que desmonte toda a estrutura social capitalista de um só golpe. Ela requer um trabalho paciente de identificação de espaços para ampliar conquistas democráticas, particularmente no campo cultural. Envolve, sim, uma elevação cultural dos trabalhadores, preocupando-se com os métodos para que estes sejam capazes de formular conceitos, de compreender o mundo em que vivem, de saber se orientar, elaborar críticas e participar do governo da sociedade.

Confundi-se educação técnica e tecnológica e formação profissional, adotando-se medidas que visam constituir um sistema paralelo para esse tipo de formação, separado da educação convencional e com um agravante: destinado aos trabalhadores, aos operários.

É fundamental historicizar o conceito de educação, na perspectiva socialista, de modo a descortinar dimensões novas que ele ganhou — e pode ganhar — no embate social e político, com vistas à construção da hegemonia das classes subalternas.

A nosso ver, a descontextualização histórica que tem marcado as tendências dominantes na literatura educacional, divulgada em nossos ambientes acadêmicos, revela uma profunda incompreensão da escola concreta com a qual hoje convivemos. As bases desse fenômeno situam-se no plano teórico e implicam diferenças no conceito de Estado — a relação entre a sociedade política e a sociedade civil nos termos gramscianos — e as perspectivas para dissolvê-lo, ou seja, o problema dos caminhos a serem seguidos para transformar a sociedade no sentido socialista.

A incompreensão teórica sobre o nexos entre a sociedade civil e a sociedade política, isto é, sobre o Estado, contribuiu para difundir uma leitura enviesada da escola, favorecendo certas atitudes que refletem um verdadeiro “descaso” em relação à escola, a única existente. Os problemas políticos postos por essa perspectiva manifestaram uma determinada busca de elementos teóricos e práticos para a ruptura com a sociedade capitalista, que não se completou. Desse modo, refletem um pensamento não dialético, ligando-se a um certo estágio do debate educacional no Brasil.

Os diferentes e consecutivos pareceres responsáveis por regulamentar a estrutura curricular do Curso, revelaram a continuidade da indefinição em relação à especificidade dos estudos pedagógicos e à identidade do profissional formado, o Pedagogo. As indefinições quanto ao campo de atuação dos Pedagogos também foram constatadas pelos estudantes dos cursos de Pedagogia, em 1967, no Congresso Estadual de Estudantes, da região de Rio Claro/São Paulo. A principal indefinição, levantada pelos estudantes, referia-se à atuação do Pedagogo, pelo fato de, nesse período, ser significativa a dicotomia entre especialista e professor.

Em 1968 foi aprovada a Lei 5.540, chamada de Lei da Reforma Universitária, que provocou mudanças na estrutura das universidades, daí surgindo a criação de Departamentos. Cabia aos Departamentos a função burocrático-administrativa de controle dos professores e disciplinas, sendo que a função técnico-pedagógica ficou sob a responsabilidade da Coordenação do Curso. Esta Lei provocou mudanças nos cursos de formação de professores e, em consequência, na Faculdade de Educação, que passou a se responsabilizar também pela formação de técnicos denominados especialistas em educação.

A marca da reforma universitária fez-se sentir no curso de Pedagogia, através do Parecer CFE nº 252/69, de autoria do mesmo conselheiro, Valnir Chagas. Tal parecer apresenta:

o instrumento legal que fixa os mínimos de currículo e duração para o curso de graduação em pedagogia, visando à formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares. (SILVA, 2003, p.26).

Entretanto, para cada especialidade, seja ela Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção, foram propostas na estrutura curricular, habilitações específicas para cada um desses profissionais. Essa formação do especialista, imposta ao curso de Pedagogia, conduziu fatalmente a uma visão desintegradora do trabalho pedagógico, provocando a fragmentação da formação do Pedagogo.

Esse parecer levou em consideração a ótica de mercado de trabalho, propondo as diversas habilitações para o Curso. Contudo, percebeu-se a inviabilidade dessa proposta, uma vez que ela desconsiderou a precariedade financeira da maior parte das regiões brasileiras e, conseqüentemente, das escolas. Dessa forma, as escolas que não possuíam condições financeiras para integrar os especialistas nas três áreas básicas, ficaram descobertas.

Em síntese, o parecer CFE nº 252/69, ao mesmo tempo em que influenciou na definição do mercado de trabalho para o pedagogo, conturbou a sua ocupação. Segundo SILVA, 2003, é por isso que, dentre as três regulamentações apresentadas, ele pode ser considerado o mais fértil em suas potencialidades quanto à definição do

mercado de trabalho, porém, pouco fértil no oferecimento das condições para ocupá-lo. (SILVA, 2003, p.56).

Em meados da década de 1970, surgiu a indicação CFE nº 67/75 que definiu que a formação dos professores para as séries iniciais da escolarização fosse realizada em curso superior. Entretanto, essa formação não se referiu ao curso de Pedagogia. A indicação, também definiu que a formação de especialistas em educação fosse feita como habilitação acrescentada a cursos de Licenciatura e não como Pós-Graduação. Em qualquer dos casos se exigia prévia experiência profissional de magistério com duração de, no mínimo, dois anos letivos. (Brasil, CFE, indicação nº 67/75, em Chagas, 1976, p.75).

Em nenhum momento a indicação CFE nº 67/75 vinculou a formação do professor à figura do pedagogo ou ao curso de Pedagogia. O que teria acontecido, então, com o curso de Pedagogia? Segundo Silva, a interpretação da indicação poderia vincular a identidade do pedagogo aos estudos a respeito da educação, remetendo ao futuro a possibilidade de formação do Pedagogo apenas na Pós-Graduação. Felizmente, tais indicações foram suspensas.

No final da década de 1970, veio a notícia de que as indicações sustadas poderiam ser reativadas pelo MEC, causando indignação por parte de professores e estudantes. Foi então que os educadores se organizaram para intervir no processo de reforma dos cursos de formação de professores no Brasil, através da construção de movimentos que permanecem até o momento.

Foram realizados diversos eventos para discussão da formação de professores, culminando num processo de mobilização nacional, sendo criado o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos cursos de Formação de Educadores, contemplando as representações das diversas regiões do país, além de criados os comitês regionais. O Comitê passou a ser um dos principais atores a influenciarem no processo de reformulação dos cursos de formação de educadores.

O marco histórico da detonação do movimento pela reformulação dos cursos de formação do educador foi a I Conferência Brasileira de Educação realizada em São Paulo, em 1980, abrindo-se o debate nacional sobre o curso de Pedagogia e os cursos

de Licenciatura. (LIBÂNEO & PIMENTA, 2002, p.12) É importante salientar que nos anos 1980, com a intensificação da crise econômica, inflação desenfreada, aumento da dívida externa, agravamento da miséria, fome e do desemprego, causados pelos projetos políticos hegemônicos, o Brasil passou por um período marcado por grandes movimentações e mobilizações em nível nacional, que defendiam uma sociedade mais justa e igualitária. Foram criadas, neste período, as Centrais Sindicais, que tinham como objetivo defender os direitos dos trabalhadores, além da criação das associações de professores, de moradores de bairros, de servidores públicos, entre outros.

A luta dos professores se fortaleceu com a organização de diversos debates e seminários para discussão dos problemas educacionais. Foi no debate produzido no interior do Movimento de Reformulação dos cursos de formação de educadores que surgiram importantes indicações para revisão dos cursos. Foram construções coletivas que fizeram emergir o trato da área pedagógica com maior nitidez e mais compromisso com a educação brasileira.

Em 1983, houve um grande salto de qualidade sobre o tema, em especial a partir do amplo debate sobre a formação dos professores realizado em Belo Horizonte, no período de 21 a 25 de novembro, surgindo uma proposta de reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura. Tal proposta foi debatida e construída ao longo de cerca de três anos, culminando no “Documento Final”, elaborado pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educador, em 1986. Esse documento passou a ser referência nacional para as questões acerca da formação do educador.

O documento recuperou o curso de Pedagogia, indicando um conteúdo próprio do Curso. Silva afirma que “ a partir do ‘Documento Final’ de 1983, a idéia da pedagogia enquanto um curso se fortaleceu no interior do movimento e o questionamento quanto à sua existência não encontrou mais espaço para reaparecer”. (SILVA, 2003, p.72)

O movimento de reformulação dos cursos de formação de educadores, que teve início com o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, foi transformado em Comissão Nacional e nos dias de hoje é representado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE).

Nos encontros nacionais subseqüentes, o “Documento Final” de 1986, foi se reformulando e em 1989, em Belo Horizonte, ocorreu o IV Encontro Nacional da ANFOPE, que resultou em outro “Documento Final”. Ele reiterou a base comum nacional de estudos nos cursos de formação do educador e definiu a docência como base da identidade profissional do educador.

“Nossa posição deve ser a da continuidade da luta de resistência às Diretrizes, reafirmando a importância da base comum nacional que incorpore os princípios de uma formação unificada dos profissionais da educação, considerando-se as diversidades brasileiras e as múltiplas experiências pedagógicas” (TRINDADE, 2001, p.2, ANFOPE).

O pensamento de Trindade é claro e sua defesa é a formação única para os profissionais da educação, seja o pedagogo ou o docente, argumentando que a formação dos profissionais da educação deve contemplar o princípio da indissociabilidade, de forma a não permitir a existência de um dualismo formador entre os mesmos. Em seu documento intitulado “Re-Afirmando as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia” afirma que:

o que nos leva a propor para o curso de Pedagogia, dada a sua história, a prática de ensino vinculada à Educação Infantil e às Séries Iniciais do Ensino Fundamental ... o curso de Pedagogia, portanto, não pode deixar de estruturar-se sobre uma formação docente.

No entendimento da ANFOPE, a base da formação do pedagogo deve ser a docência e, portanto, cabe ao Curso de Pedagogia contemplar uma formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como os conteúdos das áreas de conhecimento, como Matemática, Ciências, História, Geografia, Língua Portuguesa, entre outros. Ao vincular a docência como a principal atividade do pedagogo e não distinguir a sua formação com a do docente, os cursos de Pedagogia estariam promovendo uma formação que prioriza os conteúdos das áreas de conhecimento das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em detrimento das questões referentes ao fenômeno educacional como um todo.

Denota-se que a proposta apresentada pela ANFOPE para o Curso de Pedagogia, exige a construção de uma grade curricular que inclui diversos conteúdos e que pode não encontrar o devido tempo para o aprofundamento dos mesmos. Dessa

forma, alguns cursos de Pedagogia podem estar contribuindo com a formação da docência, mas com uma visão superficial do universo educativo. Assim sendo, para que o Pedagogo se credencie ao exercício de sua profissão, exige-se dele o domínio ao mesmo tempo do fenômeno educativo, das atribuições de docência que, por sua vez, requerem o conhecimento dos conteúdos contemplados nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, para as séries iniciais.

O foco do Curso de Pedagogia aponta para os fundamentos e conhecimentos pedagógicos, que pressupõem a decisão, a tomada de partido e, em consequência, a formação crítica, e a especificidade do Curso é o fenômeno educativo que se apropria das realidades histórico-sociais e sua multiplicidade, apontando para uma perspectiva curricular interdisciplinar. Além disso, a intervenção pedagógica não se dá apenas no espaço da escola, ela acontece na televisão, na produção de material informativo, no rádio, nos jornais, na criação e elaboração de jogos e brinquedos. O pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal. Como afirma Libâneo

a Pedagogia ocupa-se, de fato, de processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. (LIBÂNEO 1999, p. 29-30)

Nesse sentido, o pedagógico trata de finalidades do processo educativo, implicando em objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa. Desse modo, o fenômeno educativo se expressa através dos interesses sociais em conflito na sociedade. Por isso, a Pedagogia é uma ciência que atua na atividade transformadora da realidade educativa.

A Pedagogia implica no conhecimento de um amplo leque de práticas educativas e a docência é uma forma peculiar do trabalho pedagógico assumido na escola. A nova LDB, aprovada em 1996, previu a criação de Institutos Superiores de Educação com responsabilidades, além das universidades, de promover a formação de docentes para atuação na Educação Básica, sobretudo para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Desta forma, voltou-se a questionar qual seria a função dos cursos de Pedagogia:

a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, ao introduzir alguns indicadores visando a formação de profissionais para a educação básica, trouxe novamente o curso de pedagogia à pauta de discussões e, com ele, a questão de sua identidade, desta vez envolvida com novas questões. (SILVA, 2003, p.76).

Os movimentos dos profissionais da educação se manifestam contrários à criação dos Institutos Superiores de Educação. Diante do impasse instalado para o curso de Pedagogia, o MEC enviou um documento às Instituições de Ensino Superior (IES) solicitando propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores a serem produzidas pelas Comissões de Especialistas do Ensino, das diferentes áreas do conhecimento. O MEC manteve o curso de Pedagogia no rol de necessidades de contribuições a serem encaminhadas pelos IES.

A ANFOPE, mais uma vez, saiu na dianteira ao organizar o seu IX Encontro Nacional, realizado em Campinas, em agosto de 1998. Tal evento resultou no documento intitulado “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação”, o qual indicava as universidades e faculdades para a formação dos profissionais da educação básica e superior. Dessa forma, defendeu a manutenção do curso de Pedagogia e demais Licenciaturas, porém reconheceu que os mesmos deviam sofrer revisão. O mesmo documento sugeria que os próprios IES organizassem suas propostas curriculares, considerando a “base comum nacional” e a docência como elementos fundamentais da identidade profissional de todos os profissionais da educação.

Essa proposta foi aceita pela Comissão de Especialistas do MEC que considerou, também, muitas outras propostas advindas dos IES. Em 6 de Maio de 1999, foi divulgado o documento denominado “Proposta de Diretrizes Curriculares”, de autoria da Comissão Nacional de Especialista do Ensino de Pedagogia. Segundo Silva, esse documento foi muito bem aceito pela comunidade acadêmica, uma vez que adotou os princípios defendidos ao longo do movimento representado pela ANFOPE.

Entretanto, o então Presidente Fernando Henrique Cardoso, assinou o Decreto Presidencial nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que trata da formação em nível superior de professores da Educação Básica e da formação destinada ao magistério na

Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Essa formação, segundo o Decreto, deveria se dar exclusivamente através dos cursos normais superiores.

Mais uma vez o movimento de profissionais da educação, estudantes e academia se manifestaram com mobilizações e resistências. Como consequência, o Presidente da República revogou o Decreto nº 3.276 e criou outro, sob o nº 3.554, de 7 de agosto de 2000, substituindo o termo *exclusivamente* do documento anterior por *preferencialmente*. Assim, com o novo Decreto, o curso de Pedagogia recuperou a sua função enquanto Licenciatura, porém de forma pouca qualificada, ou pelo menos, secundarizada.

No ano 2001 um documento surgiu, dificultando ainda mais o estabelecimento da função do pedagogo. Trata-se do Documento norteador para comissões de autorização e reconhecimento do curso de Pedagogia, divulgado em 2 de fevereiro daquele ano, o qual foi elaborado pela Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia. Entretanto, essa Comissão era composta já por outros membros, designados para o período de 2000 a 2002, não tendo vínculo com a Comissão anterior.

O documento assumiu configurações de Diretrizes Curriculares e defendeu duas modalidades específicas para a docência: Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, destacando a atuação do pedagogo na formação pedagógica e na gestão educacional, permanecendo a docência como base da organização curricular e da identidade profissional. Apesar de todos esses documentos, o que vigora atualmente para o curso de Pedagogia é a formação de profissionais de educação para Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional, previstas pelo artigo 64 da LDB. Quanto à formação do magistério para a Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, o cenário não é muito promissor em relação aos efeitos práticos para o curso de Pedagogia, em função da legislação para o Curso Normal Superior.

A ANPED, em conjunto com a ANFOPE, produziu recentemente mais um documento sobre o tema, sintetizado nas seguintes propostas: “Re-Afirma as DCN para o curso de Pedagogia, definidas, em 1999, pela Comissão de Especialistas; reforça os cursos de Pedagogia como privilegiados para a formação de professores da educação

infantil e séries iniciais; Re-Afirma que a base do curso de Pedagogia é a docência e; Afirma que o curso de Pedagogia é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado.”

Esse documento é intitulado “A Definição das Diretrizes para o Curso de Pedagogia” e foi enviado, em 10.09.2004, ao Conselho Nacional de Educação, visando a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia. No final do documento, as duas instituições propõem que o MEC e o CNE promovam a realização de um Seminário Nacional para discussão da Formação do Professores.

Constatam-se, portanto, mais de 60 anos de controvérsias em torno da manutenção ou extinção do curso de Pedagogia, em torno da especificidade e da identidade do pedagogo, identidade que é caracterizada, ao longo dos anos, pela imprecisão profissional e ambigüidade da sua própria identificação.

Por identidade entende-se a soma de significados que estrutura a vida de um indivíduo ou de um povo, contudo, parte-se do princípio de que antes de qualquer coisa, a identidade não é mais única e sim múltipla. Castells (2000) observa que as identidades “constituem fontes de significado para os próprios atores, por eles originadas, e constituídas por meio de um processo de individuação”, o que torna todas e quaisquer identidades resultantes de uma construção, que tem como objetivo organizar significados que se mantenham ao longo do tempo, em um determinado espaço e em um contexto social e político fortemente marcado por relações de poder.

Por isso, Castells propõe a seguinte distinção entre os processos de construção de identidades:

Identidade legitimadora: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais; Identidade de resistência: criada por atores que se encontram em posições/ condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos; Identidade de projeto: quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social. (CASTELLS, 2000 p. 24).

Com base nesse autor, a identidade do pedagogo aponta para a identidade de projeto que pode possibilitar o fortalecimento da sua posição na sociedade. Hall (2003) afirma que não existe um eu essencial e unitário e sim o sujeito fragmentário e contraditório, contrariando a impressão, que às vezes temos, de que a identidade possui uma essência fixa e imutável ou uma substância inerente ao sujeito. Há sempre um contexto histórico onde as identidades se constroem, se consolidam e se transformam.

Portanto, o processo de identificação jamais pode ser tomado como uma via de mão única. Contudo, mesmo que possa ser uma identidade em constante construção, sua base pressupõe a redefinição de sua posição na sociedade como um profissional especializado em estudos e ações ligados à ciência pedagógica. A indefinição do curso de Pedagogia, que orientou através dos anos os debates, as polêmicas e as discussões dos educadores nos diferentes fóruns em nível nacional, coloca a necessidade de intensificar a busca de uma política científica e acadêmica para o Curso.

Os movimentos de educadores e estudantes, sobretudo, a ANFOPE, produziram ao longo destes anos documentos bastante expressivos sobre a especificidade e identidade do Pedagogo. Entretanto, reconhece-se ainda ser modesto o nível de alcance de seus objetivos. Sendo assim, os impasses são grandes e exigem persistência na busca de saídas, através de estudos e pesquisas, com aprofundamento teórico para a reformulação dos cursos de formação do educador e do pedagogo. O movimento, representado pela ANFOPE, torna-se fundamental na busca dessas saídas. Como afirmado anteriormente, em 10.09.2004, a ANFOPE e a ANPED enviaram um documento ao CNE, reafirmando a importância do debate e propondo a organização de um Seminário Nacional para a discussão desse tema, sugerindo que o MEC e CNE promovam o evento.

3.3 Diretrizes Curriculares Nacionais

A Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Pedagogia foi elaborada pela Comissão de Especialistas de Pedagogia, no ano de 1999. Essa Comissão foi composta por quatro Pedagogos que participaram ativamente

dos diversos encontros organizados pelas diversas instâncias, governamentais ou não, para discussão sobre a formação dos Profissionais da Educação. Eram profissionais de renome e que detinham conhecimento sobre o tema.

Portanto, a proposta de DCN é resultado das discussões obtidas junto ao Movimento dos Profissionais da Educação e Estudantes da área de Pedagogia, ao longo do tempo. Essa proposta não foi aprovada até a presente data pelo Conselho Nacional de Educação, em função das divergências quanto a atuação e formação do Pedagogo e do Docente. Apesar disso, tem sido referência nacional para as diversas Instituições de Ensino Superior, que têm seguido as diretrizes nela definidas. A proposta de DCN apresenta o perfil do egresso, reafirmando o posicionamento da ANFOPE, que concebe a docência como base obrigatória da formação e identidade profissionais do pedagogo.

Além disso, define os conteúdos, a carga horária, as competências e habilidades que o curso de Pedagogia deve desenvolver.

3.4 As Competências extraídas das DCN

Em síntese, as DCN exigem do pedagogo que ele desenvolva as competências necessárias para atuar principalmente como docente, nas seguintes áreas profissionais: *docência na Educação Infantil; docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental e docência nas disciplinas da formação pedagógica do Nível Médio.*

O pedagogo, segundo a Proposta das DCN, deverá estar preparado, além da docência, para as funções exigidas na Orientação Educacional, Supervisor Escolar e Gestão de Escolas. Tais áreas lhes exigirão entender e interpretar os conteúdos curriculares da Educação Básica e do fenômeno educativo. As competências e habilidades contempladas na referida proposta e que devem ser desenvolvidas ao longo do Curso, demonstram as exigências para a formação do pedagogo.

Essas competências se apresentam como fundamentais para o desenvolvimento de uma visão de conjunto do processo educativo. Isso exige compreender que ensinar pressupõe entender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Tais

competências pressupõem o desenvolvimento de saberes contextualizados, que são construídos e reconstruídos em contexto histórico-social-cultural. A proposta também contempla o desenvolvimento da competência: *a articulação entre ensino e pesquisa na produção do conhecimento*. Pressupõe entender que o processo educativo exige uma postura investigativa permanente, sendo necessária a busca incessante de pesquisas e estudos.

Outras duas competências selecionadas na proposta são: (i) a Articulação da atividade educacional nas diferentes formas de gestão educacional, na organização do trabalho pedagógico escolar, no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas da escola; e (ii) a elaboração do projeto pedagógico, sintetizando as atividades de ensino e administração, caracterizadas por categorias comuns como: planejamento, organização, coordenação e avaliação e por valores comuns como: solidariedade, cooperação, responsabilidade e compromisso. (BRASIL, Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais, 1999).

3.5 A contribuição da ANFOPE para a compreensão da formação do pedagogo no Brasil

Com o estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional, desde 1996, por meio da Lei 9.394, o curso de Pedagogia, responsável pela formação acadêmico-científica do campo educacional na Graduação, tornou-se um dos Cursos mais polêmicos dentre aqueles a serem regulamentados pela legislação complementar.

O Instituto Superior de Educação e o curso Normal Superior, novas figuras institucionais, ambas destinadas à formação dos docentes para a Educação Básica, e ainda a fixação de duas instâncias alternativas à formação de profissionais da educação para administração, planejamento, supervisão e orientação educacional para a educação básica (graduação em Pedagogia ou o nível de Pós-Graduação), compõem uma situação que pode gerar, gradativamente, a extinção do Curso de Pedagogia no Brasil (Silva, 2001). Tal possibilidade de um efetivo esvaziamento do curso trouxe como consequência uma vigorosa reação do movimento dos educadores.

O quadro que levou à reação é complexo. As novas determinações legais não só extinguem diversas funções que cabiam, historicamente, ao curso de Pedagogia, mas, principalmente, colocam-se contra a multidimensionalidade intrínseca à sua natureza. Na definição das funções deste Curso, inclui-se a preparação pedagógica do magistério de Nível Médio, que se encontra em processo de extinção, dado que, nas suas disposições transitórias, a nova lei estabelece um prazo para a admissão única e exclusiva de docentes formados em ensino superior.

Também a formação dos especialistas em educação (profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional) não se apresenta como alternativa duradoura para o Curso, uma vez que tal formação tende a ser cada vez mais adotada em nível de Pós-Graduação. Excluiu-se ainda, pela nova LDB, a formação de docentes para a Educação Especial. Esta capacitação, nas suas competências mais gerais, é hoje obrigatória a todos os professores do ensino regular, que devem estar preparados para a integração dos educandos com necessidades especiais nas classes comuns. O seu atendimento mais específico exige formação que deverá ocorrer em nível de especialização aos que concluem a sua formação de professores.

A questão mais candente, no entanto, é motivo de reação dos educadores organizados pelas entidades que hoje compõem o Fórum em Defesa da Formação dos Professores⁵⁹. Está na forma como a Lei encaminhou a outra função que vem exercendo o curso de Pedagogia, qual seja, a de preparação de docentes/pedagogos para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental, como dimensão intrínseca à sua formação, interrompendo uma rica experiência, multidimensional, que vem sendo construída no país, inclusive como referência para a formação de docentes em geral.

No final da década de 1960, a formação docente para o início da escolarização foi incorporada ao Curso como extensão da sua antiga função de formação pedagógica do magistério de Nível Médio. A partir da década de 1980, no entanto, esta formação

⁵⁹ Entidades que compõem este Fórum em Defesa da Formação de Professores: ANFOPE, ABT, ANDES, ANPAE, ANPED, CEDES, CNTE, Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, FORUMDIR, Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

passou a ser uma das habilitações do Curso e, em muitos casos, exigida como pré-requisito para as demais habilitações, quando não única habilitação do Curso, em uma perspectiva pautada na compreensão de que a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador. Nesse sentido, esperava-se que a nova Lei contemplasse esta formação como função basilar do curso de Pedagogia (SCHEIBE E AGUIAR, 1999).

Estabelecer a formação de professores para a Educação infantil e para as séries iniciais do Ensino fundamental como tarefa exclusiva de um curso Normal Superior é uma retomada da formação conteudista e pragmática do ensino Normal Médio. Da mesma forma, a criação dos Institutos Superiores de Educação como solução para cuidar com exclusividade da formação de todos os professores para a Educação Básica sinalizaria um modelo de desresponsabilização da efetiva formação universitária para estes profissionais, aliviando a pressão que, certamente, recairia sobre as universidades públicas. Tais medidas podem ser relacionadas com a política educacional posta em execução no Brasil na última década, de alinhamento ao que é considerado como uma nova ordem mundial, onde a reorganização do sistema de formação de educadores, ditada pelos organismos internacionais, tem papel significativo (SILVA, 2001, SHIROMA ET AL, 2000).

3.6 A proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia

A complexidade que sempre envolveu a definição do estatuto teórico da Pedagogia teve, no campo prático-institucional, idêntica dificuldade. A história do Curso de Pedagogia no Brasil pode ser considerada como "uma história de busca de afirmação de identidade" (SILVA, 2001). Já na década de 1970, no interior das discussões a respeito da reformulação dos cursos de formação de educadores no Brasil, Saviani considerou a Pedagogia como teoria geral da educação, ou seja, como sistematização *a posteriori da educação*. Na década de 1990, a fundamentação desta área do conhecimento como ciência da prática educativa foi mais aprofundada por

diversos autores, entre eles Freitas (1989), Mazzoti (1996), Pimenta (1996, 1997) e Libâneo (1997).

O reconhecimento do campo próprio do conhecimento pedagógico permitiu a institucionalização da Faculdade de Educação na estrutura universitária brasileira. Esta institucionalização, instalada pelo Decreto-Lei 53/1966, antecedeu a reforma do ensino superior de 1968 (Lei n. 5.540/68), e foi por esta incorporada, ensejando assim o crescimento acadêmico da área, a partir dos seus cursos de Graduação e de Pós-Graduação. Como Curso de Graduação central da Faculdade de Educação, o Curso de Pedagogia não se confunde, no entanto, com a mesma, cuja abrangência extrapola suas funções, mas tem nele, certamente, a sua referência acadêmico-científica, que prossegue na Pós-Graduação.

Estruturado nas últimas décadas de acordo com o Parecer n. 252/69 de Valnir Chagas (incorporado à Resolução CFE n. 2/69), o Curso de Pedagogia expandiu-se segundo a idéia de polivalência, com um currículo composto por uma parte comum, de fundamentos da educação, considerada necessária a todo e qualquer profissional da área, e outra parte diversificada, para atender às diversas habilitações específicas, que conferem, qualquer uma delas, como título único, o de Licenciatura, por entender que todos os formados neste currículo podem ser docentes do curso de formação de professores do Ensino Médio.

Referindo-se criticamente a esta proposta de Curso, Silva (1999), no seu rigoroso estudo a respeito da trajetória do curso de Pedagogia, fez o seguinte comentário: "(...) não se pode formar o educador com partes desconexas de conteúdos, principalmente quando essas partes representam tendências opostas em educação: uma tendência generalista e uma outra tecnicista" (p.70). Essas tendências, analisa a autora, concentram-se, a primeira na parte comum e caracteriza-se pela desconsideração da educação concreta como objeto principal ao centralizar-se, inadequadamente, nos fundamentos em si e não na educação. A segunda, identificada com as habilitações, tem base em especializações fragmentadas, destinadas à divisão de tarefas da ação educativa escolar.

O Curso de Graduação em Pedagogia, no interior desta proposta, constitui uma espécie de Curso de Especialização, no nível de Graduação: seus estudos consistem numa complementação pedagógica para os profissionais que já possuem formação de Magistério (no Nível Médio) ou Licenciatura em outras áreas do conhecimento. Apenas uma das suas habilitações, a habilitação para o magistério das disciplinas pedagógicas, dispensa a formação docente anterior e esta mesma habilitação criou o impasse que pode ser traduzido da seguinte forma: "quem pode mais pode também menos", lógica que trouxe a possibilidade de, através de uma complementação metodológica e prática de ensino, o curso habilitar também para o ensino nos primeiros anos de escolarização.

Esta situação colocada para o curso de Pedagogia desde a década de 1970 acentuou a preocupação dos educadores, gerando um forte movimento pela construção de uma base comum nacional para a formação de todos os profissionais da educação, considerada a premissa de "formar o professor e o especialista no educador" (Saviani, 1991). Este movimento, reflexo da crescente conscientização política dos educadores, desejou superar a forte presença da tendência tecnicista na educação, apontando para uma sólida formação científica, técnica e política do educador, viabilizadora de uma prática pedagógica crítica e consciente da necessidade de mudanças na sociedade brasileira (BRZEZINSKI, 1992).

O movimento pela construção de uma base comum seria também uma estratégia viabilizadora da superação dos tradicionais dualismos entre docente e especialista, entre formação universitária para uns e de ensino médio, para outros. Tal superação é considerada fundamental para a resistência à degradação da profissão do magistério, para a unificação da profissão e para a organização das políticas de profissionalização (SCHEIBE E BAZZO, 2001).

A compreensão histórico-crítica da Pedagogia, como ciência da prática educativa e ainda o entendimento de que a especificidade da educação, nas atuais relações sociais, passa a ser determinada pela forma escolar (SAVIANI, 1992), trouxe no seu bojo a concepção de que *a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador*, que foi sendo concebida e aprofundada coletivamente, como um paradigma

para as decisões do campo curricular e institucional dos cursos de formação dos profissionais para a educação.

Entendida como *trabalho pedagógico* (ANFOPE, 2000), ou como *ato educativo intencional* conforme conclusões do FORUNDIR- Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas e pelo GT Trabalho e Educação da ANPED (Kuenzer, 1999), a docência como base da identidade profissional de todo educador é uma concepção em processo de aprofundamento, constantemente polemizada no campo prático-institucional e que adquire particular importância no momento da sua tradução para diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia.

A Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia passou a se preocupar com a questão da elaboração das diretrizes curriculares em 1998⁶⁰, quando, em atendimento à convocação feita pela Secretaria Superior do MEC (SESu/MEC), através do seu Edital 04/97, as Instituições de Ensino Superior do país foram convidadas a apresentar suas sugestões sobre o assunto. Examinadas as propostas provenientes das IES dos vários pontos do país, foi elaborado um documento inicial que foi submetido à análise da comunidade acadêmica através de diversos encaminhamentos. Incorporadas sugestões provenientes também de discussão em reunião aberta efetuada com as entidades nacionais do campo educacional envolvidas com o curso de Pedagogia, a Comissão divulgou o seu trabalho em 6 de maio de 1999, em documento denominado Proposta de Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialistas de Pedagogia, posteriormente encaminhada pelo MEC ao CNE, e na qual o perfil do pedagogo foi definido da seguinte forma:

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais (Comissão de Especialistas de Ensino de pedagogia, 1999 p1).

Esta concepção de Curso foi sendo elaborada pelo conjunto dos educadores e foi se tornando uma idéia quase generalizada a respeito do mesmo, como é possível constatar nos diversos Documentos Finais dos Encontros Nacionais da ANFOPE (Cf.

⁶⁰ Entre 1998 e 2000 fase da elaboração da proposta de diretrizes, compunham a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia: Celestino Alves da Silva Jr. (UNESP), Leda Scheibe (UFSC), Márcia Ângela Aguiar (UFPE), Tisuko Morchida Kishimoto (USP) e Zélia Milléo Pavão (PUC/PR).

Documentos Finais dos VIII, IX e X Encontros Nacionais). Pensada pela grande maioria dos educadores como uma graduação plena, com base curricular capaz de permitir a formação do professor/profissional da educação para a escolarização básica inicial, a proposta assumiu a tese de que o pedagogo poderá atuar como docente na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental e ainda na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não-escolares, na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional e nas áreas emergentes do campo educacional.

Os conteúdos básicos do Curso foram, portanto, propostos para constituir-se, ao mesmo tempo, em uma base consistente para a profissionalização docente e núcleo de uma formação que permite a diversificação exigida pelas diferentes demandas sociais e aspectos inovadores do mundo contemporâneo. Tendo como fulcro a formação docente, o curso de Pedagogia deve ser a base para outras funções do campo educacional, em uma perspectiva multidimensional, que rompe com a tradição tecnicista.

Para atender a esta multidimensionalidade, a organização da estrutura curricular relaciona conteúdos básicos com uma parte diversificada ou de aprofundamento. A primeira compreende os conteúdos relativos ao contexto histórico e sociocultural, ao contexto da educação básica e do exercício profissional em âmbitos escolares e não escolares. A segunda parte, pode ocorrer através do aprofundamento de conteúdos da própria formação básica, ou pelo oferecimento de conteúdos voltados às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico da IES, respeitado o princípio da flexibilização curricular.

Os preceitos legais atualmente estabelecidos, embora contraditórios, indicam para o curso de Pedagogia a condição de um Bacharelado Profissionalizante, destinado a formar os especialistas em gestão administrativa e coordenação pedagógica para os sistemas de ensino (LDB/96, Art. 64). Depois de muitos embates ocorridos por ocasião da formulação de normas complementares à LDB, a atribuição da formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental ficou assegurada também para o curso de Pedagogia, mas apenas para aqueles que se

situam em instituições universitárias (universidades ou centros universitários). Para os cursos de Pedagogia fora destas instituições não há permissão para a citada formação (CF. Parecer CNE-CES 133/2001).

A luta pela formação do educador de caráter sócio-histórico e a concepção da docência como base da formação dos profissionais da educação – têm outro caráter: indicam a necessidade de superação tanto da fragmentação na formação – formar, portanto, o especialista no professor – quanto para a superação da dicotomia – formar o professor e o especialista no educador.

Concordando com RODRIGUES⁶¹:

Muitos encontros vêm sendo realizados pelos movimentos educacionais, associações e sindicatos para discutir as questões polêmicas do lócus da formação. Acredita-se antes de tudo a qualidade, o tempo do estudo as diversidades culturais, os recursos e às necessidades regionais precisam ser considerados e melhor tratado, até que se definam como e onde os professores devem ser formados segundo orientações de um discurso contextualizado, abrangente, de competência técnica, política e pedagógica. (RODRIGUES, 2003, p,90)

Reiterar a multidimensionalidade do curso de Pedagogia, defendida pelo movimento do coletivo dos educadores, representado pela ANFOPE e outras entidades da área educacional, é um movimento necessário para preservar a formação acadêmico-científica do campo educacional na Graduação. Com este propósito cabe, com vistas ao estabelecimento das diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, aprofundar a proposta da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP), que contempla para esta área, um curso de graduação plena, onde a "educabilidade humana" (Severino, 2001) é elemento básico de formação, e a docência uma dimensão intrínseca.

⁶¹ RODRIGUES, J.M.C. **Construindo a Profissionalização Docente** João Pessoa: Editora Universitária 2003.

3.7 Papel e Identidade do Pedagogo

A Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia define o perfil do egresso da seguinte forma: *Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais* (BRASIL)

O fato da Proposta das DCN exigir que a formação docente seja obrigatória ao Pedagogo, faz com que ele tenha que se debruçar em conteúdos das áreas de conhecimento das séries iniciais do Ensino Fundamental ou da Educação Infantil, em vez de se ater ao aprofundamento de conteúdos ligados ao fenômeno educativo. Como é exigido do Pedagogo o estudo dos conteúdos curriculares nacionais, em função da sua pretensa atuação como professor, ele se obriga a abarcar um amplo leque de saberes, resultando, muitas vezes, na superficialidade do conhecimento.

A formação do docente pressupõe uma formação consistente em que os conhecimentos pedagógicos devem ser considerados prioritários, pois a base da identidade do docente é a prática pedagógica. Contudo, o Pedagogo aponta para além desses saberes, aprofundando os conhecimentos ligados aos problemas educativos, sejam eles escolares ou em qualquer espaço educativo.

Cabe a Pedagogia criar uma unidade das contribuições da demais ciências da educação, possibilitando uma ação integradora do fenômeno educativo. Libâneo⁶² defende que:

a pedagogia pode dar coerência à multiplicidade de ações parciais exatadamente à medida que estabelece um corpo científico que toma como objeto de estudo o fenômeno educativo em seu conjunto. Nesse caso, elabora uma síntese integradora dos diferentes processos analíticos que correspondem a cada uma das ciências da educação. (LIBÂNEO, 1999 p.46)

Para se estudar essas questões, pressupõe-se que os currículos dos Cursos de Pedagogia dêem a devida importância ao tema, priorizando o campo da investigação e

⁶² LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?** 2ª edição, São Paulo: Cortez, 1999.

atuação nas diversas atividades relacionadas à educação e ao ato educativo. Dessa forma o pedagogo se ocupará das questões da prática educativa intencional na sua totalidade e contribuirá com a formação humana, ao considerar as suas múltiplas dimensões.

Para Libâneo:

Mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, ela busca a explicitação de objetivos e formas de intervenção metodológica e organizativa em instâncias da atividade educativa implicadas no processo de transmissão/apropriação ativa de saberes e modos de ação. Pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vistas objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica. (LIBÂNEO 1999, p.44).

Considerando-se o exposto acima por Libâneo, o pedagogo então é o profissional que atua em várias instâncias da atividade educativa, no desafio do saber fazer pedagógico, fortalecendo a ação educativa.

3.8 Identidade do Professor

Os mestres no seu cotidiano cultivam, plantam, cuidam, fazem colheita de seu cultivo, de sua cultura. Na organização seriada, gradeada, nos restritos espaços da turma, da disciplina de cada quintal não há como trocar essas colheitas. Os mestres sentem necessidade de feiras, de espaços de trocas. Encontrei um professor saindo da escola, carregava pastas e sacolas. 'Como o conhecimento é pesado', brinquei. 'Sou professor, sacoleiro do saber', me respondeu.

ARROYO

O termo identidade tem origem latina (*iden*) que significa igualdade e continuidade. Somos levados a entender identidade profissional docente como um processo contínuo que se vincula à identidade pessoal, mas que está ligada ao vínculo e sentimento de pertença de um indivíduo a uma determinada categoria ou grupo

social, a categoria docente, e tendo como possibilidade construir, desconstruir e reconstruir algo que permita dar sentido a seu trabalho.

Conceituar Identidade e sua construção consiste, essencialmente, em compreendê-la na sua complexidade e multiplicidade de definições. Ela se constrói em singularidades – temos, assim, identidades pessoais – e forma-se também em pluralidade – temos assim, identidades coletivas, processo e produto de construções de identidades da docência, sendo assim, a categoria identidade assume forte importância em nossas reflexões.

Para Dubar (1997), a identidade de alguém é aquilo que se tem de mais precioso: a perda da identidade é sinônimo de alienação, de sofrimento, de angústia, de perda. Dessa forma, a identidade de um grupo profissional é o mais característico que faz desse grupo algo singular, único e que possibilita diferenciá-lo de outros grupos.

Segundo Hall (2004 p.11), a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade. O sujeito tem um núcleo (essência) que é o “eu real”, mas esse núcleo é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores e as identidades que esses mundos oferecem.

Para Dubar (op.cit), a identidade profissional pode ser compreendida como o conjunto de formas de ser, agir e pensar como docentes, construídas na vida profissional e desde a própria formação inicial em processos de interação com os outros, nos contextos dados, com conteúdos particulares. Esses processos levam à apropriação dos valores, do agir e das dimensões que caracterizam o docente que se é e o docente que se está construindo.

A identidade não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido. É um processo de construção do sujeito e do grupo social e histórico ou seja, é uma forma de auto-compreensão socialmente situada, sujeita a definições e redefinições do próprio sujeito em relação com os outros. A profissão de professor como as demais, emerge e se desenvolve em contextos e momentos históricos, como resposta às necessidades que estão postas pela sociedade. Os professores constroem suas identidades pessoais no seu grupo e nos respectivos contextos e em interação com os outros grupos profissionais. Não existem tantas identidades como professores. Nas

relações sociais se constroem identidades coletivas, do grupo, que são características e definidoras desse grupo profissional, ou seja, pode-se falar de um núcleo central de identidades.

As representações e auto-imagens são elementos das formas de se compreender e de ser compreendidos pelos outros no âmbito do grupo profissional. Nessa lógica, podemos falar de *identidades individuais* e de *identidades do grupo*. Essas identidades não aparecem como entes isolados e sim numa unidade dialética entre o individual e o coletivo ou do grupo. A identidade docente se apresenta como identidades individuais, específicas aos sujeitos e contextos e como uma identidade comum a todos os docentes.

As identidades docentes individuais e as coletivas (do grupo profissional ao qual pertencem os sujeitos) são construções estáveis e têm em si dificuldades para serem mudadas, uma vez que elas se constroem na base de elementos que geram uma dada estabilidade. As identidades individuais e coletivas representam estágios do desenvolvimento pessoal e social que caracterizam momentos históricos da atividade docente.

As mudanças das identidades, no geral, são impulsionadas pelas crises de identidades. Isso ocorre quando uma identidade estabelecida não dá conta das novas exigências da atividade docente que requer uma nova identidade pautada nas mudanças reconhecidas pelos docentes. As crises de identidade são crises assumidas pelo coletivo dos docentes, ou seja, são “crises reais” sentidas pelos professores e não construções discursivas de elementos externos ao grupo profissional.

A atividade docente se apresenta como identidades diversas. A identidade dos professores como grupo profissional contém identidades anteriores e o gérmen das identidades futuras. Não existe uma identidade para sempre. Ela evolui e muda em processos de continuidade e rupturas, numa relação dialética. As identidades docentes atuais têm consigo os legados históricos das identidades que lhe precederam. Em cada geração e em cada sociedade, como explica Dubar,

as identidades sociais e profissionais típicas não são só expressão psicológicas de personalidades individuais como tampouco produtos de estruturas ou de políticas econômicas que se impõem de cima para

baixo. Elas são construções sociais que implicam na interação entre trajetórias individuais e sistema de emprego, trabalho e formação (DUBAR 1991, p. 35).

A identidade do professor se constrói em espaços sociais, no qual se estabelecem múltiplas relações entre as pessoas. A construção e a socialização dos saberes, valores, atitudes, das normas, das necessidades, das expectativas etc são elementos necessários à construção das identidades profissionais. A formação inicial e continuada, a escola como instituição de exercício da atividade profissional, as organizações profissionais, as interações com a comunidade e outros grupos profissionais são fundamentais na formação das identidades. Para o citado autor, (op cit, 1994) é possível reconhecer pelo menos quatro contribuições diferentes, de espaço-tempo, nas quais se estrutura a construção da identidade profissional. Esses espaços são: O espaço da formação profissional ao qual se associa uma construção ainda incerta da identidade;

O espaço do ofício, do desempenho das tarefas associado com a consolidação da identidade e com o bloqueio de uma identidade especializada;

O espaço organizacional, no qual os diferentes membros da instituição confirmam a identidade profissional do outro ao reconhecer de forma plena, as funções e tarefas como homólogas às deles (valorização de pares e o espaço/tempo do reconhecimento dos pares).

O espaço fora do trabalho, no qual se (des) estrutura uma identidade ou se confirma um retiro sem conflito, característico de uma comprida trajetória profissional. Construção de identidade reconhecimento da identidade consolidação retiro/aproximação

Conseqüentemente a formação (inicial e continuada), o exercício da profissão, a participação em espaços de socialização da profissão, as relações com outros grupos profissionais são necessários quando pensamos em mudanças da docência as quais estão necessariamente vinculadas a novas identidades profissionais.

Ribeiro⁶³ (1997) percorreu uma trajetória teórica, em sua pesquisa sobre a construção das identidades, que desnuda essas múltiplas acepções e evidencia os dinâmicos elementos que perfazem a constituição identitária. Em seu estudo, apresenta-nos, também, como o conceito é reelaborado, dialeticamente, em cada vertente de pensamento. A autora coloca:

Longe de constituir-se em algo dado, fruto apenas de fatores observáveis e controláveis, a identidade deve ser analisada a partir das suas indeterminações, possibilitando pensar as diferenças na sua forma dialética. Entrevendo aspectos complexos nas suas inter-relações, ela constitui-se num processo de permanentes afirmações e negações. Nessa dinamicidade, o fundamental é perceber as diferenças como parte do mesmo processo e compreender que a contradição constitutiva do conceito, longe de ser superada, deve ser absorvida num paradoxo. (RIBEIRO, 1997, p.71)

Paradoxos também revestem a identidade do docente. Dessa maneira, percebemos que a construção identitária não se faz única, não envolve apenas funções intrapsicológicas, restritas a um Eu pessoal, desmembrado de convergências com os Outros, sujeitos sociais. Daí a importância de refletir sobre esta construção na prática pedagógica, na atuação docente e quais contribuições decorrem destas atividades.

Em investigações imersas no campo epistemológico da Psicologia Social, Ciampa⁶⁴ (1998), denomina a identidade humana como um processo de “metamorfose,” imbuído de marcas e representações construídas socialmente, de maneira que desempenhamos papéis e personagens no decorrer de nossas vidas.

Estes papéis, relacionados a outros símbolos, promovem representações identitárias, como por exemplo, o nome dado a um indivíduo, a profissão que ele exerce, atividades que desempenha, relações que desenvolvem. Ele indica-nos que o conceito de identidade, junto aos conceitos de consciência e atividade, definem-se como atributos essenciais para o estudo do homem, para o desnudar da humanidade.

Para Ciampa,

⁶³ RIBEIRO, M.M.G. A criança e o outro: um estudo sobre a construção da identidade pessoal. Natal: s.n, tese de doutorado, 1997.

_____. Identidade e escolaridade: uma reflexão sócio-histórica. IN: Segundo colóquio Franco-Brasileiro de educação e linguagem. Natal, RN, 1995. Anais, Editora da UFRN, Natal: 1996.

⁶⁴ CIAMPA, A.C. A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Braziliense, 1998.

Cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal. Uma história de vida. Uma vida que nem sempre é vivida, no emaranhado das relações sociais. Uma identidade concretiza uma política, dá corpo a uma ideologia. No seu conjunto, as identidades constituem a sociedade, ao mesmo tempo em que são constituídas, cada uma por ela. A questão da identidade, assim, deve ser vista não como questão apenas científica, nem meramente acadêmica: é sobretudo uma questão social, uma questão política (CIAMPA1998, p.127)

Assim, concebemos que a constituição de identidades não ocorre de maneira linear, facilmente determinada (HALL, 1997). Esta é dinamicamente construída, ao longo da vida do indivíduo, imbricada nas suas experiências, na formação de pertencimento (MOITA, 1995) a um dado grupo social, cultural, e ao mesmo tempo, de diferenciação dos demais para expressar o que lhe é peculiar, sendo as suas peculiaridades, frutos de interação social.

Moita⁶⁵ explica esse processo de pertencimento que gera elementos constitutivos de identidades, compreendendo que:

A identidade pessoal é um sistema de múltiplas identidades e encontra a sua riqueza na organização dinâmica dessa diversidade (...). A identidade pessoal constitui também a apropriação subjetiva da identidade social – ou seja, a consciência que um sujeito tem de si mesmo é necessariamente marcada pelas suas categorias de pertença e pela sua situação em relação aos outros. De igual modo, as múltiplas dimensões da identidade social serão mais ou menos investidas e carregadas de sentido segundo a personalidade do sujeito (MOITA 1995,p.115)

Particularmente, no ser docente, a identidade imbrica-se em uma dupla perspectiva – a pessoal e a profissional - e revela a somatória de vários elementos subjacentes a uma prática específica docente e à subjetividade do sujeito, o modo como encara essa prática. Entende-se, então, que conhecimentos teóricos, metodologias empregadas em sala de aula, saberes que fazem parte da profissão, a maneira sócio-afetiva de se relacionar com alunos e colegas podem contribuir na constituição da identidade docente.

Nóvoa⁶⁶ expõe que:

⁶⁵ MOITA, M. C. **Percursos de formação e transformação**. In NÓVOA, A (Org) **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

⁶⁶ NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

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 estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (Nóvoa 1995, p. 16)

O “processo identitário”, portanto, ocorre dialeticamente, e decorre das experiências vivenciadas cotidianamente pelo professor nos espaços que dão concretude ao seu papel profissional – escolas, universidades, eventos educativos. Ocorre, também, nas expectativas e no reconhecimento que o mesmo tem da sua profissão.

Neste ponto, recorre-se novamente à Nóvoa:

O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. (Nóvoa 1995, p. 17)

Nessa perspectiva, a configuração da identidade profissional docente situa-se, também, na esfera pessoal, representando assim uma relação dinâmica e complexa que o acompanha durante toda a vida, expressando a prática cultural humana efetivada na interação entre os sujeitos.

Para Giddens⁶⁷ (2002), a identidade pessoal pode ser encontrada no comportamento, ou nas reações das pessoas e dos outros, na capacidade que o indivíduo possui de manter sua biografia particular, ou o que o autor chama de “narrativa particular”.

Considerando as afirmações de Vianna (1999) e de Pimenta (1997), pode-se perceber que a identidade não se dá apenas no campo individual, mas também no coletivo. Claude Dubar⁶⁸ é um dos autores que não desconsidera o fato de a construção da *identidade coletiva* obedecer também a trajetórias individuais, ou seja, existe uma

Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

⁶⁷ GIDDENS, Anthony. Modernidade e Identidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

⁶⁸ DUBAR, Claude. **A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais.** Porto: Porto, 1997.

correlação entre os dois campos, sendo a identidade social construída pela história dos indivíduos (VIANNA, 1999).

A identidade coletiva não é decorrência direta da individual, mas sim uma identidade que possui outro “sistema de relações ao qual os atores se referem e em relação ao qual tomam referimento” (VIANNA, 1999, p. 52). Entretanto, existem aspectos da identidade individual que influenciam na coletiva, sendo elas: “a subjetividade, a multiplicidade, a tensão entre mudança e permanência” (p. 53)

Com base em diversos autores, Vianna⁶⁹ (1999) entende a construção da identidade coletiva como um processo que se reforça através da identidade individual, onde o eu e o futuro é um tanto quanto diminuído e ressaltando apenas algumas preferências e certa continuidade individual. Obviamente que a personalidade influi no comportamento, mas coletivamente são as ações e não apenas o indivíduo em si o responsável pela identidade.

A identidade coletiva tem como primeira característica a tensão entre permanência e mudança. Essa identidade é produzida por muitos indivíduos que interagem, constroem e negociam repetidamente as relações que ligam uns aos outros, estando em um conflito entre as imagens da docência, considerando que algumas dessas imagens sofrem ou sofreram mudanças e outras se mantêm como referência para a organização. É importante considerar que é necessário aos professores reconhecerem o que os agrupa e os fazem agir em conjunto. Os condicionantes externos interferem de um modo ou de outro na construção da identidade coletiva, já que “ninguém, individualmente ou coletivamente, constrói sua identidade independentemente das definições sociais elaboradas a seu respeito”. (VIANNA, 1999, p. 70).

A identidade pessoal e a identidade construída coletivamente são essenciais para definir a identidade profissional do indivíduo, a esse respeito Pimenta ,define que a identidade profissional

se constrói a partir da significação social da profissão (...) constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor

⁶⁹ Op. cit.

confere à atividade docente de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos, e em outros agrupamentos.(PIMENTA, 1997, p. 07)

Para Dubar⁷⁰, a identidade profissional e a identidade profissional docente não deve ser confundida com a identidade social, mas ambas mantêm uma relação muito estreita. Diz Mogone, a respeito do referido autor que:

O trabalho está no centro do processo de construção/desconstrução/reconstrução das formas identitárias profissionais porque é pelo trabalho que os indivíduos, nas sociedades salariais, adquirem o reconhecimento financeiro e simbólico da sua atividade. (MOGONE, 2001, p.24).

Pode-se afirmar que, seja na Psicologia ou na Sociologia, a identidade deve ser entendida como um processo que dá à constituição do sujeito maior importância, não devendo ser entendida como algo estático e definido (VIANNA,1999). Ou seja, a identidade profissional docente, pautada na identidade coletiva e pessoal, encontra-se na interface entre o psicológico e o sociológico. Nesse sentido é que a identidade profissional do professor não pode ser tratada somente sob o aspecto psicológico, visto que a profissão docente se insere em um contexto institucionalmente regulado, possuindo elementos sociais. Vianna (1999, p. 71) ressalta ainda a importância da relação de pertencimento a uma identidade profissional do que a autora chama de “nós” professorado, “nós” magistério.

Todo esse processo de aquisição da identidade passa por muitas dificuldades em sua constituição, seja no que se refere às dificuldades impostas pelo novo contexto social trazido pela modernidade (VIANNA, 1999 e GIDDENS, 2002), seja pelos resquícios históricos da profissão docente. E ainda, Cerisara⁷¹ (1996) que em sua tese de doutorado, trás depoimentos sobre as relações das profissionais da educação infantil, com a maternagem e o trabalho doméstico e como estas relações se colocam presentes na construção de suas identidades profissionais.

⁷⁰ Op. cit.

⁷¹ CERISARA, Ana Beatriz. A construção da identidade das profissionais de educação infantil. 1996. Tese (Doutorado) FE USP, São Paulo, SP.

Isto remete à idéia de identidade profissional docente como um processo com todas as características apontadas anteriormente (processo contínuo, subjetivo, que obedece às trajetórias individuais e sociais, que tem como possibilidade a construção/desconstrução/reconstrução, atribuindo sentido ao trabalho e centrado na imagem e auto-imagem social que se tem da profissão) e também legitimado a partir da relação de pertencimento a uma determinada profissão, no caso, o magistério.

Considera-se o processo de identidade docente como complexo devido ao fato de que além de realizar-se nas mediações pessoais, sociais e profissionais do professor, soma-se à consciência e responsabilidade de poder contribuir positivamente, ou não, nas interações que suscitarão a construção de identidades de outros sujeitos – os alunos.

A docência se efetiva em uma rede relacional onde são colocados em questão, saberes, valores, condutas, emoções, conflitos, frustrações, reconhecimento, desvalorização e, dessa forma, vamos construindo modos de ser professor.

Autores/as como Novaes (1984), Apple (1995) e Arce (1997) ao tentar responder por que o magistério tornou-se campo de trabalho feminino, explicam que esta profissão foi uma das primeiras que se abriu para as mulheres sob a aprovação da sociedade. Entretanto, para os/as autores/as as mulheres foram impelidas para este trabalho sob a associação da tarefa educativa com a materna. Novaes (1984, p. 96), assim explica a feminização da profissão:

Não é só pelo problema financeiro, da baixa remuneração que os homens não buscam o Magistério. Vejo mais como um preconceito, um estereótipo social. Existem homens trabalhando no setor de serviços, às vezes portadores de escolaridade de segundo grau, trabalhando no comércio ou em escritórios que, considerando a sua jornada de trabalho, têm salário inferior ao das professoras. Não é que eu considere o salário das professoras alto, não há como pensar assim. O problema é que parece, os homens não buscam o magistério porque tradicionalmente, essa é uma profissão vista como feminina, “Lidar com criança é serviço de mulher”, em casa e na escola. É assim que pensam, na nossa sociedade, não só os homens, mas, o que é pior, as próprias mulheres. (NOVAES, 1984, p. 96)

Apple⁷² (1995), por sua vez, afirma que os componentes de cuidar e servir embutidos no magistério das séries iniciais operaram como fatores de segregação sexual, uma vez que cuidar de crianças e servir sempre foram consideradas ocupações de baixa qualificação. Estas concepções contribuíram para o afastamento dos homens da profissão e refletem-se nos baixos salários. Os atributos femininos associados à esfera doméstica como docilidade, submissão, sensibilidade, intuição e paciência, induziram a transformação da escola em um reduto feminino, pois se argumentava que ali elas continuariam rodeadas de crianças e exercitariam todas as características de sua vocação maternal.

Arce⁷³ (1997) analisa como os condicionantes femininos materializaram-se na Educação Infantil por meio da própria denominação atribuída ao longo da história da escolarização às professoras que trabalham com crianças. Para a autora o magistério vem se definindo e perpetuando como “missão feminina” desde o período de consolidação como profissão até os dias atuais em que se constata flagrantemente a maioria de mulheres nesta função.

(...) Não só o magistério é exercido por mulheres, mas ao exercerem o cargo, têm no sentido de maternidade sua principal linha de ação. Além disso, missão/apostolado de que se reveste a docência, sobretudo quando exercida pelas mulheres, imprime também esse papel: uma filiação e uma maternidade simbólicas, que encontram no magistério o lugar ideal de realização ou o lugar de realização ideal. (ARCE, 1997, p.27).

A autora argumenta que a utilização da expressão “tia” para a professora de educação infantil é a materialização da impregnação dos caracteres femininos na profissão docente. Para Arce (1997, p. 28) a tia-professora assume uma posição de parente postigo da criança o que “acaba por anular a própria identidade da professora e sua postura profissional, não se sabe seu nome e sua figura de mulher se desmancha perante a figura maternal da ‘tia’ da escola, que conseqüentemente, não necessita de muita formação.” (Grifo da autora).

⁷² Op. Cit

⁷³ ARCE, A. **Jardineira, Tia e Professorinha: a realidade dos mitos**. 1997, 128 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 1997.

Louro⁷⁴ (2006) explica como, historicamente, a educação da mulher foi influenciando a construção da docência como profissão feminina. Para a autora, embora houvesse diferenças entre a educação das mulheres pertencentes a grupos sociais distintos, havia algo em comum entre elas: a concordância de que as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas. Ou seja, a educação das mulheres deveria enfatizar muito mais a constituição do caráter, bastando “doses pequenas” ou “doses menores” de instrução. “Na opinião de muitos, não havia porque mobiliar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios.” (LOURO, 2006, p. 446).

Assim, a educação da mulher não era feita em função de suas necessidades, mas sim em função do papel que ela deveria ocupar na sociedade: educadora dos filhos ou formadora dos futuros cidadãos. Para isso a educação feminina deveria ser sustentada em uma sólida formação cristã, base para qualquer projeto educativo.

Entretanto, ainda segundo Louro, a entrada das mulheres na profissão não se deu sem resistências e críticas. A identificação da mulher com a atividade docente, que hoje parece natural, foi alvo de polêmicas e discussões parecendo a alguns que era uma completa insensatez entregar às mulheres “usualmente despreparadas, portadoras de cérebros ‘pouco desenvolvidos’ pelo seu ‘desuso’ a educação das crianças . E este quadro contribuiu para que se construísse, socialmente, a concepção de que para as mulheres, trabalhar fora do lar deveria ser encarada como uma ocupação transitória, enquanto não fosse “chamada” a assumir sua “verdadeira” missão de esposa e mãe. O trabalho fora do âmbito doméstico era aceitável, portanto, para moças solteiras até o casamento, ou para mulheres sozinhas – solteiras ou viúvas. “A incompatibilidade do casamento e da maternidade com a vida profissional feminina foi (e continua sendo!) uma das construções sociais mais persistentes (...)”. (LOURO, 2006, p. 454).

A tese de Almeida (1998), entretanto, discute de outra forma o processo de feminização da docência. Para a autora, “Ao contrário do que muitos afirmam, a feminização do magistério foi um potencial de poder e de liberação e não de submissão

⁷⁴ LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org); BUSSANEZI, Carla. História das mulheres no Brasil. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

e desvalorização como se tem pretendido fazer acreditar.” (p. 78). Para ela, quando as análises sobre a inserção feminina na docência minimizam a atuação das professoras como sujeitos históricos ignorando seus comportamentos de transgressão e resistência aos padrões impostos, contribuem para que as mulheres sejam vistas como vítimas, desmerecendo mais uma vez a profissão e as próprias protagonistas desta história.

Dedicar-se ao ensino configurou-se como uma alternativa ao casamento ou ao ingresso em ocupações de menor prestígio como as de costureiras, parteiras, governantas as quais eram normalmente reservadas às mulheres. Comparada com as anteriores, a docência era uma atividade mais agradável que permitia acesso à cultura e certa liberdade pessoal. E neste sentido significava uma oportunidade de igualar-se aos homens em termos culturais. Entretanto, para Almeida (1998, p. 71) “[...] o maior motivo de as mulheres terem buscado o magistério estava no fato de realmente precisarem trabalhar”.

Neste sentido, a concepção de maternidade e a ênfase dada ao fato de que a natureza feminina tornava as mulheres mais aptas ao exercício desta função, permitiram que as mulheres transitassem do espaço doméstico para o público.

Dessa forma, viabilizavam um cruzamento entre o público e o privado dentro das condições do COSTA, M. V. Trabalho docente e profissionalismo. Porto Alegre: Sulina, 1995. ncretas apresentadas na época. Nesse plano simbólico, talvez possa ter-se a explicação da grande popularidade do magistério entre as mulheres e, no plano objetivo, a sua condição representada pela única opção possível para elas dentro do contexto social do período. (ALMEIDA, 1998, p. 69).

Entretanto, a ocupação deste espaço não ocorreu sem certa resistência por parte dos segmentos masculinos. A Igreja Católica e os segmentos conservadores da oligarquia posicionaram-se contrários ao ensino igual para ambos os sexos, provocando acirrados debates acerca da co-educação. Por isso Almeida defende que a história do magistério feminino brasileiro é uma história de luta pela conquista de espaços na sociedade. Uma história de força invisível, que as levou a consciente e espontaneamente defenderem suas crenças e vontades. E a autora questiona “Será que em vez de se fazer sempre uma história de opressão e submissão, enfim uma história de vencidas, no caso das mulheres no magistério, esta não é uma história de vencedoras?” (1998, p. 80).

Corroborando as idéias de Almeida, Costa⁷⁵ (1995, p. 236) também argumenta que:

A representação da docência como "vocação" já foi largamente utilizada, afetando as exigências que são feitas às mulheres — o grande contingente supostamente vocacionado que se dedica ao ensino —, e não é recomendável que continuemos a incrementá-la nos meios educacionais. A manipulação da retórica de professoras como "eleitas", "escolhidas", agentes perfeitas em um trabalho marcado pela "doação", já causou demasiados danos às docentes e à educação escolar. Precisamos agora é de estratégias que valorizem as características que as mulheres incorporam ao ensino por sua repercussão positiva no trabalho com as/os estudantes e não pelo que elas significam como predisposição à exploração e ao controle. Costa (1995, p. 236)

Segundo Almeida (1998) o fato das mulheres terem conseguido profissionalizar-se fez delas vencedoras, se considerarmos as condições sociais nas quais estavam inseridas na época.

Para as professoras primárias do começo do século, o magistério foi o ponto de partida, foi o possível no momento histórico em que viveram. Significou o trânsito do invisível para a visibilidade e a realização de alguma coisa, que não o pouco prestigiado serviço doméstico. [...] que conquista poderia ser melhor? O magistério era o trabalho intelectual e assalariado sem conotação pejorativa, era o estatuto conferido pelo conhecimento e pelo uso da inteligência. Tinha o poder de conceder uma palavra abalizada num meio ignorante. Conferia mobilidade social, mais liberdade pessoal e respeito entre as classes trabalhadoras. Possibilitava bem estar econômico e pessoal. (ALMEIDA, 1998, p. 211)

Depois do ingresso no magistério outros espaços profissionais foram sendo abertos e isso evidencia a importância desta conquista.

Muitos são os fatores que contribuíram para que a escola tivesse a configuração que predomina atualmente, em que praticamente são as mulheres que atuam na fase inicial da educação escolar, quase não havendo a presença de homens trabalhando com crianças. Mas isso não foi sempre assim, já que diversos fatores contribuíram para o afastamento dos homens e entrada maciça das mulheres no âmbito profissional da educação escolar.

⁷⁵ COSTA, M. V. Trabalho docente e profissionalismo. Porto Alegre: Sulina, 1995.

De acordo com Louro (1997), inicialmente a profissão docente era estritamente masculina, visto que as mulheres não participavam da vida pública, somente a classe econômica mais favorecida é que tinha acesso à escolaridade e este acesso era basicamente para os filhos homens. Este período foi fortemente marcado pela atuação dos Jesuítas, conforme relata Louro (1997, p. 77):

Em nosso país, como em vários outros, esse espaço foi, a princípio, marcadamente masculino. De um lado e de outro das carteiras circulavam meninos e homens: a escola foi, inicialmente, conduzida pelos mestres jesuítas e dirigida à formação dos meninos brancos da elite. Aos poucos a instituição viu-se obrigada a acolher outros grupos sociais: os meninos de outras origens e etnias e as meninas.

Este contexto de mudança relacionada à participação de outros grupos sociais no âmbito escolar exigiu que a escola também mudasse os seus currículos, os seus regulamentos, a sua estrutura física e profissional, tudo para atender à nova demanda.

A entrada das mulheres no exercício do magistério foi acompanhada pela ampliação da escolarização de outros grupos e, mais especificamente, pela entrada das meninas na sala de aula, conforme Louro (1997). A autora revela que essa não foi uma entrada tranqüila, já que foi contestada por diferentes discursos. A partir do momento em que houve a abertura das escolas normais para as moças, que “[...] passaram a se constituir numa presença muito maior do que se supunha ou se desejava, os apelos para conter e também para disciplinar a massa feminina se multiplicaram.” (p. 78).

Ao mesmo tempo, com o advento do discurso científico, passou-se a questionar sobre as capacidades intelectuais das mulheres para atuar na área acadêmica. Louro (1997, p. 78), baseando-se em Safioti (1979), ressalta que alguns poderão afirmar que se constitui uma ‘temeridade’, numa ‘insensatez’ entregar às mulheres – portadoras de cérebros ‘pouco desenvolvidos’ pelo seu ‘desuso’ – a educação das crianças”.

Por outro lado, os defensores da entrada e da permanência das mulheres no magistério defendiam que elas têm, por natureza, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas são as primeiras e naturais educadoras. Se a maternidade é, de fato, o seu destino primordial, o magistério passa a ser representado também como uma forma extensiva da maternidade.” (LOURO, 1997, p. 78). Dessa forma, os alunos e as

alunas deveriam ser vistos como filhos e filhas e a profissão docente não subverteria a função feminina, podendo, ao contrário, ampliá-la ou sublimá-la. O magistério deveria ser entendido pelas mulheres como uma atividade de amor, de entrega e de doação, e, para isso, era fundamental ter a vocação para ensinar.

Podemos perceber que, na atualidade, é indiscutível a capacidade cognitiva das mulheres para atuarem profissionalmente tanto na área da educação como em outras áreas. Basta observar o número significativo de mulheres inseridas em cursos de mestrado e de doutorado no Brasil, cursos cujo principal objetivo é justamente formar pesquisadores. Por outro lado, as representações sociais inerentes à profissão docente continuam associando o magistério como sendo uma extensão da maternidade, como se fosse algo natural e próprio do universo feminino, sendo a vocação um fator importante para quem opta pela profissão docente.

O peso da justificativa para a entrada e para a permanência das mulheres no magistério e, por que não dizer, no mercado de trabalho, continua em vigor até a atualidade, visto que não conseguimos superar esta ideologia de associar o trabalho docente com o trabalho de cuidar e de educar os filhos. Esta foi a principal função das mulheres durante muito tempo, quando, não tendo acesso ao espaço público da sociedade, restava, como única alternativa, desempenhar a sua função educativa no espaço privado, representado pelo ambiente doméstico.

Mas com as mudanças ocorridas na sociedade, diversos fatores contribuíram para que a mulher passasse a trabalhar fora, sendo a área da educação um espaço muito procurado pelo público feminino. Hypólito (1997) destaca que, com o desenvolvimento da industrialização, a mulher tornou-se participante do mundo do trabalho, especialmente da profissão docente, e que, dentre as características femininas que se adequavam às da profissão de ensinar, destacam-se:

A proximidade das atividades do magistério com as exigidas para as funções de mãe; as “habilidades” femininas que permitem um desempenho mais eficaz de uma profissão que tem como função cuidar de crianças; a possibilidade de compatibilização de horários entre o magistério e o trabalho doméstico, já que aquele pode ser realizado em um turno; a aceitação social para que as mulheres pudessem exercer essa profissão. (HYPÓLITO, 1997, p. 55).

Evidenciam-se, nessa passagem da obra de Hypólito, algumas representações que se perpetuaram, não significando, porém, que têm fundamentação. No caso de trabalhar um turno, por exemplo, sabemos que não é isso que tem acontecido, já que a grande maioria das professoras tem carga horária semanal de 40 a 60 horas, sendo este um dos fatores que tem contribuído para o surgimento do mal-estar docente (GONÇALVES, 2008).

Estudos anteriores, como os de Mello (1987), Novaes (1984) e Cardoso (1991), já indicavam que a grande maioria das professoras trabalha mais de 40 horas semanais, sem considerar as atividades escolares extras que são levadas para casa, como correção de provas, trabalhos, preparação de aulas, entre outros, que podem chegar a até 15 horas de trabalho semanal.

Há outros fenômenos que, segundo Hypólito (1997), facilitaram o processo de feminização do magistério, como: a) o aumento de escolaridade das mulheres nas chamadas escolas normais; b) o ideário de vocação conjugado com as habilidades femininas; c) a saída dos homens desse mercado de trabalho; d) a possibilidade de salários iguais. Cada um desses aspectos será analisado na sequência, com ênfase para o que se refere ao afastamento dos homens desta área de atuação profissional.

O aumento da escolaridade feminina das mulheres em escolas normais aconteceu por ser considerado um curso mais adequado para a mulher, que possibilita um bom preparo para a futura mãe de família. Louro (1989, p. 35) questiona: “Que outra atividade proporcionaria o contato com princípios, assuntos e habilidades mais adequados à dona-de-casa ilustrada, mãe e esposa dedicada e de boa formação moral?” E conclui que “Daí a organização dos cursos normais com pontos de ligação com o lar, com sólida orientação moral e religiosa, etc.”.

Quanto ao ideário de vocação conjugado com as habilidades femininas, Hypólito (1997) critica a idéia de magistério como sinônimo de vocação, que costuma ser relacionada como missão e sacerdócio ou “Missão nobre e divina” (p. 56). Ressalta que, apesar de esta conotação anteceder a entrada das mulheres no magistério, a inserção feminina na escola “[...] é uma síntese mais acabada de todas essas relações, pois se constitui numa combinação entre vocação/ensino/maternidade/funções domésticas.” (p. 57).

Para Bruschini e Amado (1998), historicamente o conceito de vocação foi aceito e expresso pelos próprios profissionais da educação, que defendiam a idéia de que a carreira do magistério era adequada à natureza feminina, visto que, para desenvolver as atividades docentes, era preciso haver sentimento, dedicação, minúcia e paciência, características mais facilmente encontradas em mulheres. Por predominar a idéia de que as pessoas têm aptidões e tendências inatas para certas ocupações, o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente, como acabou se tornando o magistério.

Outra dimensão da concepção do magistério como vocação ou sacerdócio foi construída historicamente a partir do século XIV, quando se abriram escolas elementares para as camadas populares e o clero não deu conta de atender sozinho a toda a demanda existente. Uma alternativa encontrada foi convocar os colaboradores leigos que, ao assumir a profissão docente, devia, da mesma forma que os religiosos, fazer uma profissão de fé, jurando fidelidade aos princípios da instituição e doação sacerdotal aos alunos, independentemente das condições de trabalho e do salário. Todo este contexto está associado ao termo professor, que, originalmente, designa “aquele que professa” (HYPÓLITO, 1997).

De acordo com o educador Paulo Freire, a vocação pode ser considerada como uma força misteriosa que explica a quase devoção daqueles que permanecem no magistério, cumprindo a sua função da maneira como podem, apesar da imoralidade dos baixos salários. Sendo assim, seria interessante desmistificar a naturalização do termo vocação, que, ao contrário de ser um dom inato, pode ser entendido como a capacidade de desempenhar bem o trabalho docente, de superar as dificuldades e de lutar pela qualidade da educação. Trata-se, portanto, de uma característica profissional aprendida e desenvolvida com muito esforço e dedicação.

4 METODOLOGIA: O CURSO DE PEDAGOGIA – PROGRAPE – COMO CAMPO DE PESQUISA

A questão educacional, apesar de ser uma necessidade básica, apresenta-se sinuosa e controversa. O presente capítulo discorre sobre um Programa específico, contemplado pela Política Pública do Estado de Pernambuco, a qual enfoca a atenção para a educação de base infra-estrutural, o ensino infantil e fundamental da rede pública. Mediante algumas disposições sobre a política pública que contempla este Programa e a disponibilidade de alguns documentos sobre o desenho do mesmo, pretende-se discutir como ele funciona.

4.1 Políticas públicas e programa sócio-educacional

A oferta do ensino fundamental é de responsabilidade do estado e municípios, sendo que estas duas redes operam de modo inteiramente independentes. As desigualdades, horizontal e vertical, de capacidade de gasto público implicam diferenças na carreira, nos salários dos professores, na natureza e qualidade dos serviços educacionais.

Devido à forma como historicamente evoluiu a expansão das matrículas, é muito variável a participação das duas redes na oferta de matrículas no Estado de Pernambuco. Como se sabe, a Constituição Federal de 1988 definiu como concorrentes as competências na educação fundamental, estabelecendo apenas que esta deveria ser oferecida '*preferencialmente*' pelos governos municipais.

Instituiu-se que os governos estadual e municipal gastem 25% de sua receita disponível em ensino. Todavia nem sempre isto acontece. Como o Governo Federal não é o principal financiador, mas desempenha uma função apenas supletiva, não há efetiva fiscalização, com vistas a reduzir as assimetrias intra-estaduais de gasto no ensino fundamental e promoção a valorização salarial das professoras (ARRETCHE, 1999).

Uma vez que se tornou imprescindível um dispositivo para se obter o comportamento desejado por parte dos governos locais, criou-se uma estratégia constitucional, o Fundef⁷⁶, onde, a cada ano, 15% das receitas do estado e municípios são automaticamente retidas e contabilizadas. Esse Fundo estabelece um vínculo entre encargos e receitas fiscais, além de garantir a efetiva transferência dos recursos.

Isso pressupõe a eliminação das desigualdades intra-estaduais de gasto no ensino fundamental, onde suas receitas são redistribuídas, no interior do Estado, entre governos estadual e municipal de acordo com o número de matrículas oferecidas anualmente.

Para obter o comportamento desejado por parte dos governos locais, criou-se garantias constitucionais onde o Estado federativo permite que os governos locais estabeleçam sua própria agenda na área educacional (ARRETCHE, *ibid*). Logicamente com políticas que possa elevar os padrões de qualidade do ensino fundamental, objetivando a mobilização dos governos estadual e municipal, na figura dos gestores das redes de ensino infantil e fundamental, tendo em vista as novas demandas da sociedade do conhecimento *vis-à-vis* os baixos índices de desempenho escolar dos estudantes brasileiros, é imperioso programas para suprirem esses defasagens.

Em termos de política pública local⁷⁷, com vista a uma formação docente, o Estado de Pernambuco tem dois grandes desafios: mudar o quadro no que diz respeito ao grau de qualificação para o exercício da docência e criar uma rede de formação que assegure uma significativa elevação do padrão de qualidade do ensino.

No que se refere à formação docente embora tenha investido bastante em programas de capacitação, não tem alcançado um retorno significativo em termos da aprendizagem escolar dos alunos, refletindo na qualidade de ensino.

Os programas de capacitação tradicionalmente realizados estão, em grande parte, alheios às reais necessidades das escolas. As avaliações da aprendizagem que foram efetuadas no Estado têm, como foco, a rede de ensino, não oferecendo subsídios

⁷⁶ Fundef - Fundo Nacional de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

⁷⁷ Política Pública referente ao Estado de Pernambuco.

no que se refere ao desempenho de cada escola e, conseqüentemente, às necessidades de formação continuada de seus professores.

Assim, no âmbito educacional da rede pública fez-se um recorte, contemplando o ensino infantil e fundamental de 1ª a 4ª séries, na figura da professora, partícipe do programa de educação específico em Pernambuco, do qual pretende-se analisar a formação continuada e a avaliação do referido Programa pelas próprias professoras frente ao seu grau de satisfação.

Uma vez que, para os professores da rede pública em exercício, a formação de qualidade em nível superior, Pedagogia, permanece ainda como um grande desafio a ser enfrentado pelos governos estadual e municipal, foi elaborada uma proposta para a formação de professores pela Coordenação de Ensino Superior da Secretaria de Educação, em convênio com a Universidade de Pernambuco para a realização do Programa Especial de Graduação em Pedagogia, o Progape.

Esse programa educacional envolve ações direcionadas as professoras do ensino básico, que formam o público-alvo do programa, embora não afetam somente esses atores sociais, mas também a população do entorno. O Programa depende de múltiplas variáveis, o que possibilita fazer transposição de um pólo educacional para outro, uma vez que a realidade de cada pólo apresenta aspectos similares, como as questões de carências, ausência de faculdades, dificuldade de locomoção, dentre outras, assim o que diferencia são as ações aplicáveis em cada pólo, o contexto social é o mesmo.

Outro ponto relevante a se destacar é que o Programa não flui do mesmo modo desde o seu ideário de origem até a sua implementação, ele se desenvolve de modo singular, em cada etapa, em cada nova localidade. Com o passar do tempo, devido às necessidades de ajustes próprios do funcionamento, tanto do contexto onde está inserido, como da legislação vigente, o problema parece persiste.

Existe, portanto, uma distância entre o processo teórico ideologizado da realidade vivenciada pelo Programa, já em funcionamento, uma vez que é dinâmico e sofre metamorfose mediante uma série de outros fatores como: os agentes externos e internos, a autoridade central, os objetivos, a adequação a estratégias mais

adequadas, os agentes formuladores, as tecnologias, o financiamento, as políticas locais, dentre outros. Conforme puderam ser observados na pesquisa documental que realizamos.

Assim, o desenho do Programa pode ir se reestruturando conforme sua longevidade e continuar a se metamorfosear conforme sua continuidade e exigências burocráticas. Isto não chega a ser um obstáculo, mas pode ser um indicativo de que está funcionando, de modo dinâmico, vivo, se acomodando nas diversas realidades, frente aos diversos públicos alvo que o compõem. Além de sobreviver em diversas realidades político administrativa de cada município e da própria Universidade de Pernambuco.

4.2 Apresentando o PROGRAPE: o início do Programa

A política pública estadual, objetiva melhorar a formação docente no Estado de Pernambuco, pretende mudar o quadro no que diz respeito ao grau de qualificação para o exercício da docência (prática) e criar uma rede de formação que assegure uma significativa elevação do padrão de qualidade do ensino (teoria), conforme se viu na sessão anterior.

Nesse sentido, uma proposta para a formação de professores pela Coordenação de Ensino Superior da Secretaria de Educação, em convênio com a Universidade de Pernambuco para a realização do Programa Especial de Graduação em Pedagogia, o Progrape foi uma solução plausível, mediante a ausência de uma política pública efetiva.

Esse programa educacional envolve ações direcionadas às professoras do ensino básico do Estado que se encontram em sala de aula. O Progrape caracteriza-se mediante ação inovadora, ao interiorizar o ensino superior, oportunizando o acesso em nível de graduação as professoras da rede oficial de ensino básico nos municípios, além disso, propicia a quem leciona na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries

do Ensino Fundamental, uma melhoria na qualidade desses segmentos na rede oficial do Estado de Pernambuco.

Os principais indicadores do Progrape, segundo dados do Relatório de Atividades, elaborado pela Gerencia de Projetos da Pró-Reitoria de Planejamento / Proplan, da UPE, nos anos 2000, 2001 e 2002, divulgados em 2003, propiciaram a visualização do crescimento do número de pólos atendidos conforme se verifica no quadro a seguir.

Tabela 1: Divisão regional e quantidade dos pólos conveniados no triênio de 2000 a 2002

REGIÃO	2000	2001	2002
Metropolitana	2	4	7
Mata-Norte e Sul	12	15	22
Agreste Central, Setentrional e Meridional	23	43	48
Sertão Central	5	6	13
Sertão de São Francisco	9	10	12
TOTAL:	51	78	102

Fonte: Relatório de Atividades 2002 / Universidade de Pernambuco. Recife: 2003.

Este Programa resultou da proposta da Secretaria de Educação do Estado, de Pernambuco, de reivindicações de prefeitos municipais preocupados com a existência de 43.000 professores da rede oficial sem formação de terceiro grau e mediante a exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, para qualificação desses professores, conforme dados do Relatório de Atividades 2002/2003-UPE.

Assim, no período de 1999 e 2002, foram desenvolvidas, dentre outras, as seguintes ações para a implantação e operacionalização do Progrape:

- Elaboração dos projetos pedagógico e administrativo;

- Autorização do curso conforme das resoluções nos órgãos colegiados superiores da UPE;
- Celebração de convênios com 102 prefeituras municipais, sendo 99 de Pernambuco, uma da Paraíba e duas de Alagoas;
- Encaminhamento do processo para reconhecimento do curso ao Conselho Estadual de Educação CEE.
- Atualização de resoluções e da matriz curricular do curso, em atendimento às exigências legais das Diretrizes e Base, LDBEN, nº 9.394, de 26 de dezembro de 1996, nos arts. 61, 62, 87, de Formação de Professores, formuladas pelo Conselho Nacional de Educação e Câmara de Ensino Superior de Ensino, na Resolução nº 028 / 99, em 30 de agosto de 1999.

O Programa teve início em janeiro de 2000, ofertado nas diversas Regiões do Estado, tendo como núcleos irradiadores as três Faculdades de Formação de Professores da UPE, localizadas em Nazaré da Mata, Garanhuns e Petrolina. Iniciou com um total de 4.212 alunos-professores selecionados e matriculados, em 2000. O Programa abrangeu 6.956 alunos-professores e no ano de 2002 alcançou 9.528 em seu quadro discente. Quanto ao biênio 2003 e 2004 o programa passou a ter a participação de 7.161 alunos-professores. Essas alterações devem-se à conclusão e diplomação das primeiras turmas do Programa.

Mediante a caracterização do programa de ação inovadora houve alterações no biênio seguinte 2003 e 2004, inclusive com relação à divisão regional.

Tabela 2: Divisão regional e quantidade dos pólos conveniados no biênio de 2003 a 2004

REGIÃO	2003	2004
Metropolitana	12	11
Mata-Norte e Sul	25	25

Agreste Central, Setentrional e Meridional	49	46
Sertão Central e do São Francisco	34	34
TOTAL	120	116

Fonte: Relatório de Atividades 2003 / Universidade de Pernambuco. Recife : 2004.

Continuando a exposição sobre os dados do programa, tem-se agora um quadro que demonstra os indicadores globais, referentes aos anos base de 2000 até 2004.

DADOS INDICADORES GLOBAIS DO PROGRAPE

Tabela 3.a: Pólos e quantidade dos municípios conveniados

Municípios/ Pólos	2000	2001	2002	2003	2004
FFPNM*	10	19	27	37	39
FFPG**	29	43	50	52	49
FFPP***	10	16	25	31	28
TOTAL	39	78	102	120	116

Tabela 3.b: Pólos e quantidade dos alunos matriculados

Alunos	2000	2001	2002	2003	2004
FFPNM	1159	2404	3309	4091	2.816
FFPG	1782	3189	4089	2700	2.393

* Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata.

** Faculdade de Formação de Professores de Garanhuns.

*** Faculdade de Formação de Professores de Petrolina.

FFPP	1271	1363	2130	4717	1.952
TOTAL	4212	6956	9528	11508	7.161

Tabela 3.c: Pólos e quantidade dos Professores Formadores

Professores Formadores	2000	2001	2002	2003	2004
FFPNM	40	63	132	269	246
FFPG	65	102	156	382	207
FFPP	35	55	114	297	102
TOTAL	140	220	402	948	555

Tabela 3.d: Pólos e quantidade dos Professores Tutores

Professores Tutores	2000	2001	2002	2003	2004
FFPNM	73	118	153	203	108
FFPG	110	192	138	270	149
FFPP	72	86	71	247	68
TOTAL	255	396	362	720	325

Tabela 3.e: Pólos e quantidade dos Funcionários contratados

Funcionários	2000	2001	2002	2003	2004
FFPNM	16	47	64	122	67
FFPG	29	41	41	109	63

FFPP	28	35	48	96	63
TOTAL	73	123	153	327	193

Fonte: Relatório de Atividades 2003 / Universidade de Pernambuco. Recife : 2004.

O primeiro conjunto de dados é constituído pelos municípios que aderiram ao Programa mediante convênios, o segundo é composto pelo contingente de educandos, sendo sua grande maioria formada por alunas-professoras. Os três últimos são referentes ao Professor Formador, aquele que ministra as aulas no Programa, selecionados mediante concurso público simplificado, e ao Professor Tutor, adeso ao Programa sob a mesma forma, cuja função é acompanhar a prática das alunas-professoras em sala de aula na rede a que pertencem e aos funcionários, coordenadores e secretárias dos pólos educacionais, compõem o capital humano, relevante para a existência do Programa.

A implementação do Progrape pela UPE possibilitou os seguintes aspectos, referentes à situação educacional do interior de Estado:

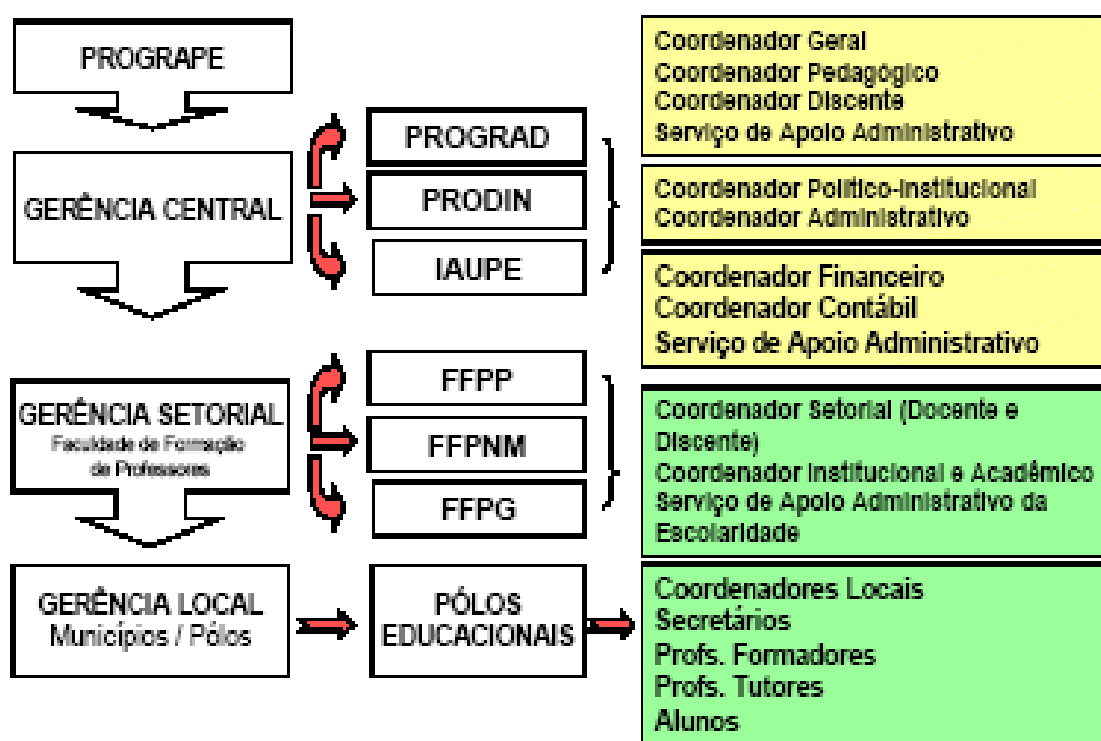
- Viabilizar, com a estratégia de pólos educacionais, o acesso à formação graduada de professores da 1ª à 4ª série da rede oficial do ensino em municípios das diversas regiões do Estado de Pernambuco;
- Assegurar, pelos gestores municipais, o custeio total ou parcial da formação dos professores de seus municípios;
- Concretizar inovações da LDBEN para oferta de ensino de graduação;
- Gerar perspectivas no processo de educação continuada das alunas-professoras em nível de especialização;
- Introduzir nova concepção de prática de ensino, mediante de acompanhamento tutorial que permite resgatar o fazer pedagógico do aluno-professor em seu espaço de trabalho.

Essa pesquisa documental possibilitou por meio da estrutura organofuncional do Progrape, conhecer os elementos construtores componentes dos departamentos da UPE, conforme se observa no gráfico 1.

Gráfico 1

ORGANOFLUXO: referencial dos departamentos que compõem o Progrape

PROGRAPE: ORGANOFLUXO



Fonte: Relatório de Atividades 2007 / Universidade de Pernambuco. Recife : 2007

Dele constam as interfaces dos diversos setores e suas interligações, sendo que na Gerencia Central encontra-se o Prograd, a Pró-Reitoria de Graduação, a Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional - PRODIN e o Instituto de Apoio à Universidade de Pernambuco - IAUPE, os quais coordenam diversos outros departamentos, conforme visualização no organofluxo.

Nele está presente a Gerência Setorial, que engloba as três Faculdades de formação de professores e suas coordenadorias. E, finalmente, a Gerência Local que trabalha diretamente com os Pólos Educacionais⁷⁸, onde funcionam as aulas do programa, que é a essência do Progrape.

Na busca de dados sobre o Programa, pela pesquisa documental, obteve-se acesso a diversos documentos que contemplaram diversas atividades, inclusive o período de implementação. Selecionados alguns referenciais básicos e relevantes para o presente trabalho, observa-se que, um primeiro momento, foi demonstrado a identificação do Programa selecionado e sua situação na Instituição que pertence, para que, de posse dessas informações, seja possível seu pleno entendimento e, em seguida, o descortinar dos desdobramentos obtidos mediante pesquisa de campo.

A seguir, apresentam-se pontos referenciais do arquivo documental pesquisado, disponibilizados tais como:

- Processo de criação e reconhecimento pelo CEE do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Programa Especial: Progrape, criado pela a RESOLUÇÃO CONSUN n° 28/99;
- Regulamento da Matriz Curricular de transição sobre a Matriz Curricular definitiva por meio de avaliação e reformulação do currículo do Progrape, pelo anexo da RESOLUÇÃO n° 28/99;.
- Alteração de Processo Seletivo para professor formador e professor tutor do Progrape, pela RESOLUÇÃO CEPE n° 34/99;
- Redefinição e regulamento da concepção do Projeto Político Pedagógico, enviado ao CEE para o processo de reconhecimento pela RESOLUÇÃO CEPE n° 30/02; Prazo para a Integralização do Currículo pela RESOLUÇÃO CEPE n° 43/02;
- Revisão da Concepção do Projeto Pedagógico, enviado ao CEE para compor o processo de reconhecimento, pela RESOLUÇÃO CEPE n° 44/02;

⁷⁸ Refere-se aos prédios onde funciona o Progrape. São espaços compostos por diversas salas de aula, uma secretaria, biblioteca, sanitários; em alguns prédios, sala para vídeo. Como se observa a infraestrutura do prédio depende muito do local onde está implantado o Progrape.

- Discussão coletiva sobre RESOLUÇÕES CNE/CP nº 01 e nº 02;
- Realização de convênio por meio de minuta e termo aditivo;
- Proposição de Resoluções para o CONSUN E CEPE, mediante a RESOLUÇÃO CEPE nº 50/03;
- Demonstrada a identificação do modelo do Progrape, evidenciando alguns documentos apresentados que demonstram uma redefinição de proposição, que ratifica a dinamicidade do programa.

4.3 Descentralização do Programa

A partir de janeiro de 2000, encontrou-se em desenvolvimento o Programa para Formação de Professores em Exercício, pretendeu-se, nesse item, demonstrar as cidades por onde se estende o Progrape no Estado de Pernambuco.

A seguir, listagem das 117 cidades onde se encontram os pólos educacionais, representados por regiões.

Quadro 1: Cidades que compõem o Progrape divididas por Regiões

Região Metropolitana	Região do São Francisco	Zona da Mata	Zona do Agreste	Zona do Sertão
Abreu e Lima	Afrânio	Água Preta	Agrestina	Afogados da
Aliança	Cabrobó	Barreiros	Águas Belas	Ingazeira
Cabo de Santo	Dormentes	Buenos Aires	Alagoinha	Araripina
Agostinho	Floresta	Camutanga	Altinho	Bodocó
Camaragibe	Lagoa Grande	Carpina	Angelim	Calumbi
Igarassu	Orocó	Catende	Bezerros	Camaíba
Ipojuca	Petrolândia	Chã de Alegria	Bom Jardim	Custódia
Itapissuma	Petrolina	Chã Grande	Bonito	Granito
Jaboatão dos	Santa Maria da	Condado	Brejo da Madre	Ibimirim
Guararapes	Boa Vista	Ferreiros	Deus	Inajá
Moreno				

Olinda	Tacaratu	Glória do Goitá	Cachoeirinha	Ingazeira
Recife	Terra Nova	Itambé	Caetés	Jatobá
São Lourenço da Mata		Itaquitinga	Calçado	Manari
		Jaqueira	Camocim de São Félix	Ouricuri
		Lagoa do Carro	Canhotinho	Pamamirim
		Maraial	Capoeiras	Petrolina
		Nazaré da Mata	Caruaru	São José do Belmonte
		Paudalho	Casinhas	Serra Talhada
		Quipapá	Correntes	Serrita
		Rio Formoso	Frei. Miguelinho	Sertânia
		São José da Coroa Grande	Garanhuns	Solidão
		Tamandaré	Gravatá	Tabira
		Timbaúba	Iati	Trindade
		Tracunhaém	Itabirajuba	Triunfo
		Vicência	Itaíba	Verdejante
		Vitória de Santo Antão	João Alfredo	
			Jucati	
			Jupi	
			Jurema	
			Lagoa dos Gatos	
			Lajedo	
			Orobó	
			Palmerina	
			Panelas	
			Pesqueira	
			Poção	
			Riacho das Almas	
			Sairé	
			Sanharó	
			Santa Cruz do Capibaribe	
			São Bento do	

			Uma Tacaimbó Venturosa Vertentes	
--	--	--	---	--

Fonte: Relatório de Atividades 2002 / Universidade de Pernambuco. Recife: 2003.

Vale esclarecer que existe uma rotatividade considerável no convênio com algumas dessas localidades, pois quando as turmas de uma dada cidade concluem o curso de Pedagogia, pelo Programa, a Prefeitura pode encerrar ou continuar com o convênio, caso em que serão abertas novas turmas na cidade. Ao contrário, se o Programa é extinto em uma cidade poderá ressurgir em outra cidade vizinha, pela adesão de outros municípios que copiam o modelo dos municípios que possuem o Progrape. Outras vezes, quando o índice da demanda das alunas-professoras é elevado, afluindo inclusive de cidades circunvizinhas, o município continua refazendo as bases contratuais do convênio e poderá inclusive implementar cursos de pós-graduação como foi o caso de Igarassu, Camaragibe, podendo esses pólos continuar ou não com o Progrape, dependendo da demanda.

Em Igarassu, o Programa continuou com menos unidades de salas. Em Camaragibe implementou-se uma Pós-Graduação. Já em Jaboatão dos Guararapes, após a conclusão das primeiras turmas, encerrou-se o Programa, mas em outra administração o prefeito formou novo convênio com a UPE e instalou o Progrape outra vez. Desta forma cada cidade tem uma história mais ou menos similar, seja de continuidade ou de finalização do Programa. A seguir o mapa do Estado de Pernambuco é apresentado permitindo observar toda a abrangência do programa, demonstrando a localização dos pólos educacionais para que se possa ter uma noção mais condizente com a realidade, e uma síntese sobre o programa explicitando, sua origem, abrangência, objetividade e leis que o regulamentam.

Mapa 1.

PROGRAPE

Localização dos Municípios conveniados com a Universidade de Pernambuco – UPE -2005



Fonte: Relatório de Atividades 2002 / Universidade de Pernambuco. Recife: 2003.

4.4 PROGRAPE: um programa alternativo

Este programa caracteriza-se como alternativo e pontual, dentro das políticas públicas no Estado de Pernambuco, uma vez que objetivava erradicar, no prazo de até 2007, os professores leigos ainda existentes no Estado de Pernambuco que lecionam em escolas públicas municipais e estaduais. Visto que esta meta não foi atingida pelo Estado de Pernambuco, o PROGRAMA prorroga-se então até 2013, conforme informa a Reitoria da UPE.

Este é um programa alternativo devido ao seu modelo, pois vai em busca do alunado nas mais diversas cidades do interior pernambucano, tendo sofrido discriminação, por parte dos governos municipais, secretarias de educação, sociedade em geral e até de algumas professoras do ensino básico, devido à sua característica singular.

É pontual, por ser apresentado num desenho de 'seriado-modular', onde os módulos vão se sucedendo gradativamente em número previsto de dias, que correspondem a carga horária da disciplina, conforme demonstração da grade

curricular, em anexo. Assim, o curso apresenta uma carga horária que se estende de 45h/a a 120h/a consecutivos sendo um número de dias seqüenciais, conforme a carga horária, e reestruturada. Daí se apresentar como um curso compacto, em pouco tempo e muita informação, o que lhe confere uma caracterização peculiar, a exigência de otimizar o tempo.

Conforme demonstrado no decorrer dessa exposição, verifica-se também que, o programa propôs e impôs suas metas, quais sejam, diplomar professores leigos que estão em sala de aula. Um esforço nessa direção foi feito quando da criação, pela Universidade de Pernambuco - UPE, do Programa Especial de Graduação em Pedagogia - Progrape, que atende 4.188 professores em 54 municípios. Em 1999, no cumprimento de sua política de interiorização do ensino, a UPE empreendeu esforços no sentido de implantar essa nova estratégia de oferta do curso de graduação para a formação de professores, através do Progrape.

Embora o Estado tenha investido bastante em diversos programas de capacitação nos últimos vinte anos, não há um retorno significativo em termos de aprendizagem, mudanças de procedimentos, de conscientização, segundo informes do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco⁷⁹, (SAEPE, 2000), entretanto a mídia jornalística divulga perspectivas otimistas em médio prazo, enfatizando programa social.

Esse Programa, além de interiorizado, foi ao professor, possibilitando aos que não podem vir à capital ou aos centros onde se encontram as faculdades de formação de professores, a oportunidade de cursar uma graduação. Isto ocasionou o traço marcante que fez a diferença, o programa com uma grade curricular similar as faculdades dos centro metropolitanos ir onde está o alunado. Daí a alternância do programa, sua implementação em diversas cidades, contemplando assim todo o Estado de Pernambuco.

4.5 PROGRAPE: uma necessidade

⁷⁹ Agenda Social Pernambuco 2000 Programa Governo nos Municípios informe sobre investimento em capacitação (63% de 1ª à 4ª séries, e 63,66% de pré-escola e alfabetização).

O programa foi criado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, CEPE, da Universidade de Pernambuco - UPE e implementado como Programa Especial de Licenciatura Plena em Pedagogia, com área de aprofundamento em Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série, veiculado pela Resolução nº 028 / 99.

No uso das suas atribuições, conferido pelo Conselho Universitário –CONSUN, no artigo 108, do Regimento Geral da Universidade de Pernambuco, com base no artigo 30, letra e, conjugado ao artigo 25, letra s, ambas do Estatuto da mesma Universidade, favorecido pela disposição da Lei de Diretrizes e Bases, LDB, nº 9.394, de 26 de dezembro de 1996, em seus artigos, 61, 62, 87; por deliberação unânime tomada em reunião de 26 de outubro de 1999 deste Conselho Universitário, conforme documentação já mencionada.

Objetivando contemplar a necessidade de atendimento à demanda reprimida por formação de professores em nível superior destinando-se a graduar professores em exercício na Rede Oficial de Ensino, conferindo grau e diploma de licenciado, aos seus concluintes. Está vinculado à Universidade de Pernambuco, nas Faculdades de Formação de Professores de Nazaré da Mata, FFPNM, Faculdades de Formação de Professores de Garanhuns, FFPG, e Faculdades de Formação de Professores de Petrolina, FFPP.

Quanto às diretrizes curriculares para o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, estas devem abranger conteúdos e atividades que constituam bases consistentes para a formação do educador, compreendendo atividades curriculares teórico-práticas em regime seriado-modular, totalizando uma carga horária de 3.540 horas, efetivando sua integralização em dois anos, sendo posteriormente prorrogada por mais um ano. O aluno-professor que por algum motivo perder uma disciplina poderá requerer em outro horário e ou pólo onde a disciplina esteja oferecendo e nele freqüentá-la sem perda para a sua diplomação.

O Progrape possui uma representação majoritária de alunas-professora, uma vez que 99,9% do alunado é composto por mulheres, seguindo o traço da feminilização da educação no estado, como já referido. Isto seria um dos motes, para se ouvir como essas alunas-professoras vivenciam e ou vivenciaram suas experiências, como

equacionaram suas atividades, enquanto atores sociais, inclusive como articularam a docência e a discência, o mundo do trabalho e o familiar.

A implantação desse Programa contribui para a criação de uma cultura inovadora, agregando esforços e recursos dos atores sociais de diversos segmentos, sociais, políticos, econômicos, em torno de um objetivo: A melhoria da qualidade do ensino mediante a profissionalização da professora do ensino básico.

5 MEMORIAIS E AUTORIAS: O QUE A ESCRITA DE SI MESMO NOS REVELA

“Nossos guardados, certamente, têm coisas que, quando vamos buscar, nos sensibilizam, fazem nossas lembranças viajarem no tempo, ajudando-nos a entender porque escolhemos ser professoras e não uma outra profissão. Cada uma de nós tem caixinhas onde guardamos bilhetes, cartas inesquecíveis, cartões postais, convite de formatura, nossos primeiros cadernos, os caderninhos de nossos filhos nas primeiras experiências escolares, cadernos de planos, fotografias, enfim, temos lá, no cantinho do armário, muitas relíquias que precisam ser socializadas. Por isso, devemos preservar essas histórias privadas também, pois nada mais belo é poder olhar a nossa experiência, trocando relatos, papéis e documentos que nos ajudam a entender o nosso fazer na educação.(...) Agora a academia resolveu pesquisar e resgatar essas memórias da escola, dando um valor incrível aos antigos planos de aula, aos cadernos de nossas crianças, enfim aos registros de escrita que somente na escola acontecem”

Lílian Moura

Sobre a idéia de recorrer á memória, como espaço onde ficam registradas as nossas experiências mais significativas, concordamos com Bergson quando afirma que “... todas as lembranças encontram-se potencialmente ‘vivas’ em um espaço indefinido que ele chama de ‘inconsciente’ . Os momentos vividos não deixam de existir. Ainda que não tenhamos consciência de sua existência, eles permanecem” (apud. KENSKI, 1995, p. 145).

O memorial de formação, enquanto gênero textual, inscreve-se num desdobramento tardio de um paradigma nas ciências sociais e humanas que por volta dos anos 70/80, na França, tomou as histórias de vida como um fragmento do mundo sócio-histórico Lejeune 80, (1975).

Aproveitar alguns estudos de autores que pesquisam e refletem a respeito da memória possibilita leituras significativas sobre essa temática na área da formação de professores, especialmente daqueles que se perguntam: O que é memória? (Smolka, 2000); O esquecimento faz parte da memória? (Ricoeur, 1995); O que é dizível? (Queiroz, 1988); A memória é privilégio de velhos? (Bosi, E, 2004); A memória constitui a memória-formação de professores? (JOSSO, NÓVOA, 1995; VIEIRA, 1999). É

⁸⁰ LEJEUNE, P. *Le pacte autobiographique*, Paris: Le Seuil, 1975.

preciso lembrar também que dialogam com os clássicos (BERGSON, 1990; LEJEUNE, 1975, 1991); os modernos e alguns contemporâneos (NÓVOA, 2000; JOSSO, 2004; PACK, 2000) e os participantes no Congresso Internacional sobre Pesquisa (auto)Biográfica (CIPA I-II, 2004, 2006), e que contribuem para novas compreensões da questão.

Existe certo consenso com relação a idéia de que o campo da formação de formadores não pode limitar-se apenas às dimensões técnicas e tecnológicas (NÓVOA, A, in: JOSSO, 2004; VIEIRA, 1999). A proposta de *educação e formação ao longo da vida* e as *histórias de vida* são importantes para entender as questões epistemológicas e pedagógicas.

Cabe perguntar: qual o sentido da escrita de si e sobre si no processo de formação de professores? Como a escrita poderá, ou não, possibilitar aprendizagens sobre a profissão? Quando os memoriais se tornam autorias identitárias?

As práticas de escritas de si e as narrativas ganham sentido e potencializam-se como processo de formação e de conhecimento porque têm na experiência sua base existencial. Desta forma, as narrativas constituem-se como singulares num projeto formativo, porque se assentam na transação entre diversas experiências e aprendizagens individuais e coletivas. A arte de narrar inscreve-se na subjetividade e implica-se com as dimensões espaço-temporais dos sujeitos quando narram suas experiências. O processo de escrita da narrativa, porque potencializa no sujeito o contato com sua singularidade e o mergulho na interioridade do conhecimento de si, inscreve-se como atividade formadora, porque remete o sujeito a refletir sobre sua identidade, a partir de diferentes níveis de atividades e registros.

Josso⁸¹ (1999 e 2002) apresenta com bastante clareza o sentido de trabalhar as histórias de vida a serviço de projetos, ao afirmar que pesquisas com trajetórias de vida abarcam a totalidade da vida e aquelas relacionadas aos projetos, denominando-as de “abordagem biográfica” ou de “abordagem experiencial” (projetos de expressão, projeto

⁸¹ JOSSO, Marie-Christine – **História de Vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida a serviço de projetos**. In.: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 2, pp. 11/24, jul./dez. 1999.

– **Da formação do sujeito... ao sujeito da formação**. In.: NÓVOA, António e FINGER, Mathias – **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, pp. 37/

profissional, projeto de reinserção, projetos de formação, projeto de transformação de práticas, projeto de vida) ” (p. 15), as quais abordam temáticas de um itinerário, a partir de uma entrada específica na história de vida do sujeito.

Aprendizagem experiencial e formação se integram porque estão alicerçadas numa prática, num saber-fazer pelas experiências. Tomo os conceitos de “experiência formadora”, “aprendizagem experiencial” e “recordações-referências” (Josso, 2002), por compreender que os mesmos ajudam-me a melhor entender as narrativas e suas implicações no processo de investigação-formação e autoformação. Uma vez que as narrativas assumem e desempenham uma dupla função, primeiro no contexto da investigação, configurando-se como instrumento de recolha de fontes sobre o itinerário de vida e, em segundo lugar, no contexto de formação de professores, seja inicial ou continuada, constituem-se como significativo instrumento para compreensão do desenvolvimento pessoal e profissional.

Para Josso, o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente, saber-fazer e conhecimentos, funcionalidades e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença de si e para a situação pela mobilização de uma pluralidade de registros (2002, p. 28).

A organização e a construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida. Por isso, para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem (idem, p. 34). Em tese, caberia entender os sentidos e significados que são vinculados ao processo de interiorização e exteriorização eleito por cada um para falar de si, das suas aprendizagens, dos valores construídos e internalizados em seus contextos social e histórico, dos comportamentos, posturas, atitudes, formas de sentir e viver que caracterizam subjetividades e identidades.

Para Josso⁸² o conceito de experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação, articulação que se objetiva numa representação e numa competência(...)" (p. 35). Os cenários e contextos que são descortinados através da narrativa de si inscrevem-se em experiências e aprendizagens individuais e coletivas, a partir dos diferentes contextos vividos por cada um, mas também nascem da nossa dimensão de seres socioculturais e psicossomáticos que somos.

Assim, a aprendizagem experiencial, proposta pela abordagem biográfica do processo de formação, implica diretamente o aprendente em três dimensões existenciais: a sua consciência de ser psicossomático ou 'homo economicus', a sua consciência de 'homo faber' e a sua consciência de 'homo sapiens' (idem, p. 29).

Trabalhar com narrativa escrita como perspectiva de formação possibilita ao sujeito aprender pela experiência, através de recordações-referências circunscritas no percurso da vida, e permite entrar em contato com sentimentos, lembranças e subjetividades marcadas nas aprendizagens experienciais. O mergulho interior possibilita ao sujeito construir sentido para a sua narrativa, através das associações livres do processo de evocação, num plano psicossomático, com base em experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida.

Para Josso 83, as recordações-referências são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação. Significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível que apela para as nossas percepções ou para imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores (2002, p. 29). A escrita da narrativa nasce, inicialmente, de questionamentos dos sujeitos sobre o sentido de sua vida, suas aprendizagens, suas experiências e implica reflexões ontológicas, culturais e valorativas de cada um. Por isso, enquanto atividade psicossomática, as narrativas – porque aproximam o ator de si através do ato de lembrar-narrar, remetendo-o às recordações-referências em suas dimensões simbólicas, concretas, emocionais, valorativas –, podem ser definidas como experiências formadoras.

⁸² Op. cit.

⁸³ Op. cit.

Enquanto atividade formadora, a narrativa de si e das experiências vividas ao longo da vida caracteriza-se como “processo de formação” e “processo de conhecimento” (Josso, 2002). Primeiro, porque a utilização dos recursos experienciais engendra marcas acumuladas das experiências construídas e de mudanças identitárias processadas nas itinerâncias individuais. Por sua vez, o “processo de conhecimento” emerge da recorrência dos referenciais que sustentam aprendizagens, a partir das transações consigo mesmo, com os outros e com o ambiente natural, ampliando o “capital experiencial” de cada pessoa.

Nesta perspectiva, Josso (2002) caracteriza a “experiência formadora” como um conceito em construção, porque consiste na narração dos “processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem do ponto de vista dos adultos aprendentes a partir das suas experiências formadoras” (p. 34), porque nasce da capacidade, do investimento do ator falar e escrever sobre si, sobre sua história, estabelecendo sentido ao que foi e é vivido através dos significados particulares e coletivos.

As experiências formadoras e a aprendizagem experiencial revelam-se como dimensões do trabalho com a abordagem experiencial ou biográfica, pela possibilidade de os sujeitos apreenderem, de um outro lugar, as aprendizagens, que foram construídas ao longo da vida e, assim, potencializá-las no percurso de sua formação.

O cotidiano humano é, sobremaneira, marcado pela troca de experiências, pelas narrativas que ouvimos e que falamos, pelas formas como contamos as histórias vividas. Daí a emergência e a utilização, cada vez mais expressivas, das autobiografias e das biografias educativas em contextos de pesquisas na área educacional. 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. As biografias educativas permitem, também, adentrar-se num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo, das representações de professores sobre as relações ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional, os ciclos de vida, buscando entender os sujeitos e os sentidos e situações do/no contexto escolar.

A pesquisa com narrativas (auto)biográficas ou de formação inscreve-se neste espaço onde o ator parte da experiência de si, questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições, no caso, especificamente a escola, pois as nossas histórias pessoais são produzidas e intermediadas no interior e no cotidiano das práticas sociais instituídas e institucionalizadas.

A construção da autonarração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas um tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo. A escrita da narrativa abre espaços e oportuniza o falar-ouvir e o ler-escrever sobre experiências formadoras, descortinando, assim, para os professores em processo de formação, novas possibilidades através do vivido.

Através da narrativa (auto)biográfica, torna-se possível desvendar modelos e princípios que estruturam discursos pedagógicos que compõem o agir e o pensar do professor em formação. Isto porque o ato de lembrar e narrar possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão da sua própria prática.

Compreendo que as pesquisas pautadas nas narrativas de formação contribuem para a superação da racionalidade técnica como princípio único e modelo de formação. A pesquisa narrativa de formação também funciona como colaborativa, na medida em que aquele(a) que narra e reflete sobre sua trajetória abre possibilidades de teorização de sua própria experiência e amplia sua formação através da investigação-formação de si. Por outro lado, o pesquisador que trabalha com narrativas interroga-se sobre suas trajetórias e seu percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, mediante a escuta e a leitura da narrativa do outro.

A perspectiva colaborativa da pesquisa com narrativas de formação implica aprendizagens e teorizações sobre as práticas tanto do pesquisador quanto dos pesquisados. Destaco isto porque a experiência sobre a escuta e a leitura das narrativas de meus alunos e de minhas alunas, em especial das atrizes desta pesquisa, têm me colocado, cotidianamente, na possibilidade de compreender e ampliar as minhas trajetórias de formação e minha própria história.

A utilização das narrativas como “projetos de aprendizagem, conhecimento e formação” (Josso, 2002) exige do pesquisador uma implicação e um distanciamento relacional entre aspectos teóricos e aqueles vinculados à realidade, às subjetividades e aos contextos experienciais de cada ator envolvido no projeto de formação que trabalha com narrativas de formação. A pesquisa narrativa instala um efeito formador e possibilita apreender conhecimentos específicos sobre as trajetórias individual e coletiva. Sobre a pesquisa narrativa, Catani et al. entendem que : de fato, o que se convencionou chamar de pesquisa narrativa, no campo educacional, enfatiza a variedade de práticas de investigação e de formação assim agrupadas, como iniciativas que vêm se firmando no campo desde a década de 80, principalmente na Europa, e que devem muito às tentativas de recolocação do sujeito no centro das interpretações das ciências humanas (1997, p. 20).

A perspectiva de trabalho com as narrativas (auto)biográficas emerge do sentido de apreender as implicações pessoais e as marcas construídas na trajetória individual, através de relatos escritos sobre as aprendizagens individual/coletiva da profissão, considerando os significados exercidos pela(s) escola(s) e pelos professores, especificamente no que se refere à estruturação do discurso pedagógico e dos rituais produzidos no itinerário dos sujeitos.

5.1 Memórias e Autorias no PROGRAPE

“Que outros vangloriem-se das página que escreveram; a mim orgulham-me as que li. (...) a tarefa que empreendo é ilimitada e há de acompanhar-me até o fim, não menos misteriosa do que o universo e do que eu, o aprendiz.”

Jorge Luís Borges

Na instituição pesquisada, o *memorial* é exigido como pré-requisito para a obtenção da graduação em pedagogia e é definido como um “texto de caráter científico, onde o autor descreve a sua trajetória estudantil e profissional de forma crítica e reflexiva” A história de vida do professor em formação é transformada, pelo processo de

escrita, em um texto acadêmico, cujo percurso culmina com a construção do memorial. Adquire, por esse viés, um valor social e afetivo para o autor.

O interesse pelos memoriais deve-se, portanto, ao fato de que nesse gênero textual entrelaçam-se, num único movimento, os processos de autoria e de construção identitária. Tratando-se de um gênero autobiográfico, o narrador coincide, enquanto escreve, com o autor empírico do texto. Sendo um texto acadêmico o autor deve assumir a autoria do texto por ele produzido.

O “autor” será então compreendido como o agente, aparentemente, responsável pela totalidade das operações que darão ao texto empírico seu aspecto definitivo, ou seja, é “aquele que está na origem” do ato de escrever e é por ele responsável (BRONCKART, op. cit). O “processo de autoria” compreenderá os procedimentos cognitivos e metacognitivos que se realizam nas e pelas operações de linguagem, implicadas nos diversos mecanismos enunciativos e de textualização, através dos quais o autor (consciente ou inconscientemente) escolhe, seleciona, organiza e decide sobre o conteúdo temático a ser semiotizado, gerencia e adapta o texto empírico às inúmeras variáveis de sua situação de comunicação. Guiado por emoções, crenças e valores, ele imprime no texto um estilo pessoal.

O estudo dos memoriais orienta-se ainda na perspectiva defendida por Bruner⁸⁴ (1997), quando sugere que o “objeto de uma autonarrativa” não é o encaixe em alguma “realidade” oculta, mas a obtenção de *coerência, vivacidade, adequação* externa e interna. A autonarrativa não seria um “registro”, mas um relato do que se pensa que se fez em um determinado cenário, de que modo, por que razão. No caso dos memoriais, não se tratará, portanto, de uma “busca ontologicamente obscura” para saber se o relato é auto-enganador ou “verdadeiro”, mas de observar como os professores recolocam em “circulação” suas próprias representações.

Miranda e Salgado⁸⁵ afirmam que o Memorial é um depoimento escrito sobre o processo vivenciado pelo professor cursista, focalizando principalmente a

⁸⁴ BRUNER, J. Atos de significação porto Alegre, Artmed 1997.

⁸⁵ MIRANDA, G. & SALGADO, M. 2002. Projeto Pedagógico. Veredas Formação Superior de Professores. Belo Horizonte: SEE-MG.

ressignificação de sua identidade profissional e incorporando reflexões sobre a prática pedagógica, em uma perspectiva interdisciplinar.(MIRANDA e SALGADO, 2002, p.34)

No memorial as bases estruturais bio/psico/sociais do sujeito são colocadas como constituintes desse mesmo sujeito na transmissão de vivências e experiências do indivíduo na sociedade e em sua espécie. Dessa interlocução, observa-se que o Memorial poderia ser definido como um mapa representativo da vida escolar, social e cultural do sujeito, portador de sua história, de sua memória e da memória de sua sociedade, mapa que denota a realidade sócio-histórica e cultural, e o itinerário vivido, encontrando-se na memória, fica tatuado no sujeito. Trata-se, portanto, de uma autobiografia situada nos contextos citados, cuja exposição escrita reflete de forma narrativa a vida e as experiências do autor.

Severino⁸⁶ reafirma esse pensamento ao dizer:

O Memorial constitui, pois, uma autobiografia configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido (SEVERINO, 2001: 175)

É, portanto, sobre este material que nos debruçamos para realizar nossa pesquisa, buscando investigar como este instrumento de avaliação contribuiu para a reflexão da prática pedagógica dos professores. A análise de seus relatos nos proporcionou identificar como a prática pedagógica dos professores que já desempenham a docência, há alguns anos e através da construção de um conhecimento individual e coletivamente, estavam, naquele momento, diante de uma situação nova, de estudo, em que a teoria, levava-os a questionar sobre a possibilidade da articulação do repensar a ação pedagógica, implicando no resultado de uma prática docente diferenciada. Esta foi a principal razão que nos intrigaram a pesquisar.

Para que o trabalho concretize plenamente sua dimensão emancipadora, formadora do homem, é necessário que ele não separe as funções de concepção e execução, atribuindo-as a pessoas diferentes, posicionadas em níveis hierárquicos

⁸⁶ SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 21. ed, São Paulo: Cortez, 2001.

opostos, que não desconecte a teoria e a prática. Em outras palavras, o trabalho libertador não retira do trabalhador a Transformação: o memorial como instrumento da prática pedagógica compreensão dos objetivos de seu trabalho, nem o domínio do processo global da produção, bem como a ele permite usufruir do produto do seu trabalho. (ARANHA, 1996, p.107)

O Memorial traz, em seus relatos, a concretude do trabalho docente, que em contacto com a teoria e as reflexões do cotidiano escolar, processam a espiralidade da interação da teoria e prática, assim, cada professor passa a sentir-se “dono” do seu espaço de educador. Caminhar por essas afirmações foi o que possibilitou a ver o ressignificar do papel de professor.

Assim, efetiva-se o presente estudo com o foco nos Memoriais dos (a) alunas, por considerar a importância de aprofundarmos o olhar neste instrumento de avaliação, que foi o eixo síntese de todo o curso, pois nele, o aluno, mantém um diálogo constante com seu fazer pedagógico frente às novas aprendizagens oportunizadas pela participação do curso de Pedagogia PROGRAPE.

Miranda e Salgado⁸⁷, afirmam que:

Valorizar o saber que produz em seu trabalho cotidiano, empenha-se no próprio aperfeiçoamento e tem consciência de sua dignidade como pessoa e como profissional. Assim, é um ser humano capaz de continuar aprendendo e um cidadão responsável e participativo, integrado ao projeto da sociedade em que vive e, ao mesmo tempo, crítico de suas mazelas. (MIRANDA & SALGADO, 2002, p. 21)

O memorial age como um fio condutor que vai contornando os diversos feixes da construção deste saber, sem uma pretensão de linearidade, mas que provoca uma reflexão constante no seu agir, apontando para uma dimensão participativa, não apenas no intramuros da escola, mas que extrapola para a prática de uma cidadania responsável. Desta forma, ao propormos através das análises dos Memoriais, estabelecer um diálogo entre o fazer pedagógico e a teorização, já estamos permitindo

⁸⁷ MIRANDA, G. e SALGADO, M. 2002 Projeto Pedagógico Veredas Formação Superior de Professores. Belo Horizonte, SEE –MG.

um ponto de abertura para que o movimento de ação – reflexão - ação possa ser vislumbrado, pois como afirma Arroyo⁸⁸:

Se tomamos como objeto de nossas pesquisas as relações entre trabalho e educação, assumimos o trabalho como princípio educativo e a centralidade do trabalho humano como constituinte da condição humana, nosso dialogo com a teoria e a prática pedagógica e com os profissionais que pesquisam e que fazem a educação escolar deveria ter sido constante e fecundo. Estamos no mesmo campo. (ARROYO, 2000, p.139)

Com o objetivo de contribuir para um diálogo, surge a necessidade de partilhar esta trajetória de formação que ultrapassou os limiares da questão profissional, tendo, portanto, um caráter de formação plena do aluno, enquanto sujeito de saberes.

5.2 Procedimentos Metodológico: o caminhar da pesquisa

refletir sobre as nossas próprias práticas profissionais é uma forma de interpelar o espaço em que construímos nossa identidade, que se caracteriza como lugar de conflitos e de elaboração de modos de ser e estar na profissão. É a nossa prática que evidencia como cada um se sente e se afirma professor. Esse processo identitário é um lugar de memórias, sítio de vivências povoado de lembranças pessoais, de forças vivas, de retratos de educadores que, como já tive oportunidade de dizer, em outro momento, “não são rostos. São lugares privilegiados de entendimento. São horizontes de tradições, culturas e linguagens. São experiências intensas de solidariedade que vieram de leituras insistentes, de leituras regulares, da conversa entre amigos”.

Clarice Nunes

A pesquisa qualitativa atende as particularidades do presente estudo, segundo (Flick, 2004), por confiar na compreensão das realidades sociais através da interpretação de textos, realizada a partir dos Memoriais, apresentados como instrumento de avaliação parcial num curso. A escolha dos sujeitos deu-se em um

⁸⁸ ARROYO, M.G. **Ofício de Mestre. Imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, 5 ed.

universo de 40 professoras, das quais dez foram selecionadas aleatoriamente para terem seus Memoriais analisados.

Como resultado do levantamento de citações e epígrafes, que caracterizam a heterogeneidade enunciativa mostrada, em 22.6% dos memoriais Paulo Freire é o autor que apresenta índices mais altos de frequência e melhor distribuição. Dele é a “voz” que aponta possibilidades de mudanças e de engajamento político para muitas autoras-professoras-nordestinas, cujas representações foram forjadas sob o signo da fatalidade do destino e da ajuda que “vem de fora”. A recorrência explica-se, talvez, porque Freire coloca nas mãos de cada uma a esperança e ventura de serem agentes da (re)invenção de si mesmas, de suas escolas, da sociedade.

5.3 Autorias e identidade: sonhos e desejos de professoras

Precisamos de fantasias e, sobretudo, precisamos reinventar valores e crenças para suportar nossa docência. A docência só é suportável, reinventada, a cada dia. Como a vida.

Arroyo

As análises dos memoriais estudado revelam que a preocupação central dos autores, no início do processo de escrita, gira em torno de dois movimentos globais de ressignificação. O primeiro consiste na apropriação de novos saberes conceituais transformadores dos conhecimentos sobre suas práticas pedagógicas, de escrita e sociais:

Prof.1 Chegando ao final deste trabalho, posso dizer como foi importante aprofundar meus conhecimentos. O curso foi de total valor, assim como os desejos e expectativas foram satisfatórias. Ao fazer o Curso de Graduação em Pedagogia, passei a buscar novos conhecimentos, melhorando assim a minha prática. Pois a busca da formação tem uma contribuição importante para aprimorar o processo de valorização e desenvolvimento oferecendo melhores condições e técnicas para um trabalho de qualidade. A participação de profissionais na deliberação sobre os valores, os conhecimentos e as competências próprias iniciou

uma grande caminhada para o resgate da minha identidade profissional, não deixando de ser um elemento importante na mobilização educacional, tão necessário para o desenvolvimento econômico, social e ambiental do país. Estabelecer relações entre as dimensões reprodutora e transformadora da educação e do ensino na sociedade contemporânea requer o conhecimento do papel da comunidade professor e aluno como protagonista do processo educacional e é pensando assim que pretendo continuar buscando meios de contribuir com o progresso dos alunos e conseqüentemente, do país.

O segundo vai em direção inversa e consiste em transformar um conhecimento do senso comum em saber acadêmico. O autor deve projetar em outro universo discursivo seu universo familiar: sua história de vida e de sua formação:

Prof.2 Durante toda a construção deste memorial, recordei saudosamente a minha infância, a minha trajetória escolar, minha lenta caminhada cheias de incertezas quanto aos anseios profissionais, os momentos tempestuosos ao iniciar a minha prática pedagógica e a insegurança ao retornar aos estudos após treze anos afastada. Mas finalmente a alegria em sentir-me renovada e atualizada numa visão de contexto social e educacional no qual estou inserida. Memorizando, remexendo, revisando e pesquisando com base teórica tudo o que vivenciei, foi um grande experimento em minha vida. Depois de tudo que foi possível relembrar, uma coisa ficou clara em minha mente: reviver o passado é reaprender a viver. O processo de aprendizagem não tem limites nem idade, e considero-me no dever de buscar sempre inovações para ajudar a mim mesma, como também para ajudar os meus alunos com a própria aprendizagem para serem cidadãos críticos, emancipados, atuantes e não apenas mais alguém sem expectativas. Partindo do meu comprometimento por uma escola pública de qualidade, estou em busca de novas aprendizagens e o melhor caminho para as mudanças é a inovação na arte de ensinar. Reconheço o quanto o PROGRAPE foi uma etapa marcante em minha vida e por isso pretendo dar continuidade a estes saberes aprendidos por que sinto necessidade em aprofundar-me ainda mais. *“Ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa, todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso agradecemos sempre”.*

Esses dois movimentos básicos de textualização estão na base do conflito sócio-cognitivo geradores de “desequilíbrio”, que cresce na proporção das expectativas da Disciplina Memorial, pela reapropriação de um modelo de gênero textual.

Como afirma Bruner (1997), o “contextualismo” afeta as idéias que temos sobre o que somos e o que conhecemos. Uma pessoa não estaria apenas em sua própria cabeça, mas também nas relações. Ela constrói-se na interação com os outros e na inter-relação com os discursos formadores como “amplificadores culturais”. O autor do memorial internaliza pontos de ancoragem que (des)estabilizam seus esquemas de

ação, crenças, valores e vai construindo ao mesmo tempo um referencial de competências através do qual avalia sua prática docente. A (re)constituição do saber passa inevitavelmente por um novo saber fazer e vice-versa como percebemos na fala da prof.10:

Prof.10 A renovação na prática pedagógica dos profissionais da educação é fator essencial e determinante para a mudança da sociedade. Ao construir o memorial, aprendi que cada experiência vivenciada é um avanço para a minha prática pedagógica, fui descobrindo, construindo e reconstruindo valores que até eu mesma desconhecia.

Um ato espontâneo de perceber minha história, meu passado, pensei que não teria tantos novos significados ou aprendizagens, mas percebo o quanto o profissional perde ao não ter o hábito do registro, pois poderia estar fazendo comparações mais próximas, e ter desenvolvido muito mais o ato da escrita e do pensamento lógico, percebo que neste período houve mudanças expressivas.

Na verdade, as reflexões e as situações junto as possíveis soluções se mostraram importantes nesse capítulos demonstrados, porque é a minha vida que passa a refletir conquistas simples, significativas, pois alunos, professores começam a enxergar que a responsabilidade da educação, não é de apenas um ou do professor, mas o de todos os envolvidos com ela.

Com as experiências do dia a dia dos conhecimentos adquiridos. Novas fontes irão surgir em melhoria da prática pedagógica, resgatando os valores morais de uma sociedade esquecida. Buscando novas informações e construindo caminhos que levem o indivíduo a desenvolver sua capacidade de pesquisar, criar e recriar.

Foi satisfatório registrar através de um memorial em que o passado estava tão presente, me possibilitando reflexões sobre ações, teorias e fundamentos, não só de minha prática educacional, mas servindo também para minha vida como pessoa, como cidadã no exercício de educar e educar-se.

Ainda como resultado dessas análises, observa-se que nas mediações didáticas a interação verbal promove a liberação da palavra oferecendo “andaimes” que facilitam o processo de construção do self na busca do equilíbrio e da coerência ameaçados. Falar de si dentro de um microcosmo social leva o professor a (re)constituir sua identidade aos seus próprios olhos e aos olhos do outro, permitindo-lhe liberar seus medos:

Prof.2 Quando entrei numa sala de aula para ser professora, era uma turma de primeira série, muito pequena e apertada coberta por telhas brasilit. O desespero e a frustração vieram à tona, principalmente ao ver aquela sala pequena e desconfortável superlotada de crianças que choravam sem parar. Toda a angústia e o pavor ao enfrentar a sala de

aula marcou-me bastante e trouxe-me muitas decepções na época, com respeito à ideia que eu tinha do que era ensinar. Melhor dizendo, se quer tinha ideia do real significado da palavra ensinar..

Contrariamente a outros gêneros autobiográficos, não se trata de uma escrita solitária, mas da aventura de uma construção partilhada, na qual pode-se observar como se constituem as representações individuais, segundo o processo experiencial de cada autor. Essa liberação da palavra deve ser entendida em sua justa medida. Comentando a forma como Vygotsky concebia a mediação semiótica contextualizada, Wertsch (1985) lembra que a verdadeira essência do diálogo é que ele não repousa sobre uma representação verbal completa da mensagem. A reinterpretação dessa afirmação, no contexto estudado, valida as estratégias interativas que favorecem a omissão de partes que se explicitadas, na interação, poderiam levar a rupturas indesejáveis. O adulto que retoma seus estudos traz experiências práticas (de sucessos ou fracassos) e todos parecem sensíveis a esse respeito

É, sobretudo quando elabora, na escrita, a trama de sua história de vida que o professor retoma esses diálogos e num movimento de expansão complementa as lacunas, preenche os não-ditos, busca respostas, explica, justifica suas ações e opções, revê o passado, desnuda-se:

Prof.9 A Construção deste memorial foi um encontro com meu passado, fazendo-me refletir sobre minha vida profissional e acadêmica, através de uma linguagem autêntica das experiências vividas. Os obstáculos encontrados foram significativos face à necessidade de repensar a minha prática cotidiana, buscando novas formas e estratégias de atuação, isto é, ideias técnicas e científicas.

Ao iniciar meus estudos acadêmicos, percebi não ver apenas um plano de trabalho, mas, um programa para habilitar professores numa profissão que já exerciam. Estou certa de que o curso de Pedagogia transformou-me em uma educadora. Portanto, estou consciente de que existem outras maneiras de ensinar, levando em consideração o mundo da criança, seu interesse e sua realidade. Passei a compreender que o trabalho de uma escola não se reduz apenas a uma matriz curricular e um acúmulo de disciplinas, mais necessita de dimensões além das lógicas que dão o significado profundo ao nosso trabalho. Portanto, ao refletir meu papel de educadora, sinto que estou passando por um processo de mais uma etapa vencida, e o caminho para a vitória vai se encontrando à medida em que os avanços vão acontecendo.

Ressalto que esta caminhada tem sido difícil; as barreiras, por vezes, quase intransponíveis. Mas a luta tem sido constante e a vontade de chegar lá sempre crescente. Concluindo, posso ressaltar que, apesar das dificuldades encontradas e enfrentadas desde o início do curso

PROGRAPE, e até a elaboração e conclusão deste memorial, muito cresci como pessoa e como profissional, na certeza de que vou poder contribuir melhor na implementação dos novos paradigmas da educação, inovando minha prática docente e os efeitos que esta trará para uma sociedade pós-moderna. Estou convicta de que durante esses quase quatro anos de curso, pude construir não só novos conhecimentos, mas também novas amizades, pessoas que me respeitaram e acreditaram no meu potencial e muito encontrei forças e persistência para concluir este curso e construir meu memorial. De tudo quando os professores me ensinaram, percebi com isso que não devo apenas ficar com este curso, mas continuar aprendendo, buscando outros mestres na vida... Todo esse período passado na Universidade de Pernambuco (UPE) foi de grandes transformações, com a responsabilidade de desenvolver afetivamente com perfeição, o comportamento intelectual do ser humano, para que o mesmo atue como cidadão nesta sociedade de mutação constante como a nossa. Hoje, sou melhor que ontem. Vejo que esse memorial tem um valor incalculável, pois através de sua construção viajei no tempo, resgatando histórias que me fizeram lembrar tempos marcantes e maravilhosos, com as graças de um ser supremo que é nosso Deus. Somente desta forma acompanharei a pedagogia da nova Era.

Ao longo do processo, o autor reconhece que os procedimentos de reescrita constituem um elemento desmistificador da autoria e da construção da identidade narrativa, o que Prof.6 considera como uma viagem em busca de si mesma:

Prof.6 Ao desenvolver este memorial, vejo o resultado de meu desempenho profissional, tenho certeza de que esse Curso de Pedagogia contribuiu na qualidade do meu trabalho, pois isso reflete-se no prazer que recebo no olhar do educando que interage nesse processo. A ligação entre a teoria e a prática teve grande influência na elaboração e a reelaboração de meu trabalho, fornecendo e dando novas formas de me aprofundar e rever idéias no fazer pedagógico, possibilitando a inclusão de novas e modernas ferramentas na atuação profissional. Hoje acredito que mudar de atitude e comportamento é muito mais comum e simples que acomodação de discurso, pois é indispensável que a ação pedagógica seja congruente, ou seja, ajustada com a concepção assumida. Pois a contribuição do curso para meu crescimento intelectual foi fundamental no meu desenvolvimento profissional uma nova dimensão e valorização com grande avanço na minha prática pedagógica.

Um dos procedimentos cruciais no processo de autoria - imposto pelo gênero textual - consiste em apoiar “teoricamente” a reconceitualização das práticas em autores consagrados. A busca dessas “vozes” que indiquem caminhos e/ou confirmem opções revela como o processo de afiliação a um novo grupo social é decisivo para a (re)constituição identitária:

Prof.7 A realização do memorial é um fruto de um trabalho de pesquisa e análise prática atravessada pela teoria enquanto reflexão prática, dando forma e conteúdo a cada uma das partes deste documento.

A distinção entre teoria e prática teve grande importância na sua elaboração do meu trabalho, possibilitando-me adotar novas formas de atuação profissional. Reconhecendo a contribuição do curso para o meu crescimento pessoal e profissional, pois o crescimento e informação estão cada vez mais disponíveis para todos e necessariamente para o educador se renovar. Hoje, tenho como projeto em minha vida profissional a busca do conhecimento, para o aprimoramento da aprendizagem daqueles que, enquanto professores, têm a oportunidade de colaborar na formação de suas opiniões, como futuros cidadãos do nosso país. Esse curso despertou-me ainda mais, o desejo de continuar desafiando essa caminhada rumo a novos conhecimentos.

Aderindo, mais freqüentemente do que contrapondo-se, às múltiplas vozes ouvidas e lidas, o professor assume na escrita do memorial sua autoavaliação e afirma-se como autor. Nessas relações interativas, cruzam-se olhares múltiplos: introspectivos, retrospectivos, prospectivos. Olhares que controlam, censuram, aprovam, ainda mais surpreendentes quando são os de seus próprios alunos:

Essas vozes e olhares avaliadores são por essa razão provocadores das mudanças na (re)constituição identitária. Para Bronckart (1996), é pelo processo de avaliação do papel social, desempenhado por cada um, no seio de um grupo, que se atribuem ao outro a capacidade de ação (um “poder fazer” provável); intenções (um “querer fazer” mais ou menos sincero) e motivos (razões para agir mais ou menos plausíveis). As avaliações dotam o ser humano dessa responsabilidade singular de intervenção ativa, pela qual se define como “agente”, apropriando-se das representações de si-mesmo enviadas pelos olhos dos que o avaliam, nos quais se vê refletido como em múltiplos espelhos.

Resultados obtidos acerca dos títulos dos 40 memoriais confirmam como concebem esse movimento projetivo de transformações provocadas pelo processo formativo. Constatam-se os seguintes percentuais:

Tabela 4: Porcentagem quanto às concepções dos títulos dos memoriais

Títulos	Educadora	Professora	Docente	Aprendiz	Alfabetizadora
----------------	-----------	------------	---------	----------	----------------

Porcentagens	16,2	13,7	6,2	5,0	1,2
---------------------	------	------	-----	-----	-----

Já no interior do texto dos memoriais é freqüente que o autor se autoconceitue como “pesquisador de minha própria prática” e “mediador”, designações que não aparecem nos títulos. O “mediador”, contrariamente ao professor “absoluto”, “autoritário”, que impõe conhecimentos inquestionáveis, ajuda a “construir”, propõe “alternativas”, considera o “desenvolvimento pessoal”:

Prof.6 atualmente/posso assumir a postura de mediadora, proporcionando aos meus alunos diferentes alternativas, por que posso construir seus conhecimentos através de atividades diversificadas e contextualizadas, porque fazendo assim considero seu desenvolvimento pessoal, como também sua realidade .

Como pesquisadores/mediadores eles aderem a um determinado tipo de discurso condizente com o novo papel social. Para o “pesquisador” e o “mediador” não se trata de ter “receitas prontas”. São três as condições do novo estatuto identitário:

Prof.9 Foram muitos debates, pesquisas, leituras e seminários para mostrar que o professor precisa estar em constante reflexão, em busca do conhecimento, pois o mesmo se encontra sempre em construção. E como professora devo procurar meios para tornar as aulas mais atraentes, de maneira a possibilitar o aluno a compreender que não basta aprender, tem que participar e garantir o conhecimento. Nesse sentido, é pertinente lembrar que segundo Freire (1996, p.52) “*ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua própria produção por sua construção*”.

A partir do referido curso compreendi que precisava ser mais cuidadosa com relação ao *como conduzir* meu aluno ao conhecimento necessário para sua inserção na sociedade.

Essa nova visão que construí me fez enxergar que a mudança na educação depende também do professor.

Compreende na construção deste memorial que é através de pesquisa e estudos que se pode aperfeiçoar o trabalho e que a qualificação de cada educador vai depender de uma busca continua.

Nessa galeria de atores sociais, com os quais se identificam, o “pesquisador” e o “mediador” transmutam-se em figuras emblemáticas, espécies de mitos, no imaginário dos autores, que falam com entusiasmo de suas “escolas velhinhas, caindo aos pedaços”, sem as “mínimas condições de trabalho”, onde três alunos “dividem duas cadeiras”, ou sentam no chão, “lavado”, a pedido da professora.

A análise dos memoriais causam a impressão de que o olhar prospectivo dos autores reduz visões de limitações e de restrições vivenciadas no cotidiano, substituindo-as por idéias de “busca”, “luta”, “sonho”, do pleno desenvolvimento de suas potencialidades. No final da narrativa, os autores enlaçam os sonhos de infância e ideais da adolescência a projetos de vida futura:

Encerro este trabalho cheia de sonhos e esperanças de que num futuro próximo possa orgulhar-me da escola pública (...)
Minha meta é prosseguir e ver, junto com os demais educadores que ambicionam por uma educação de qualidade, o êxito da escola pública)Ao concluir esse curso, ultrapasso mais um desafio na minha vida, com a certeza da função que continuarei a exercer na formação das crianças

No final do percurso, manifesta-se a autoconsciência de que a escrita do memorial favoreceu a construção de uma nova identidade;

Prof. 4 Diante de tanto vai-e-vem na educação brasileira mudar o jeito de ensina não tem sido fácil, nem rápido, mas é absolutamente urgente e necessário para que não fique para trás. Infelizmente, constata-se hoje, que alguns educadores se limitam apenas em apresentar conteúdos, controlar e disciplinar os alunos em sala e avaliar a aprendizagem num âmbito infrutífero, não levando em consideração que o papel do docente é uma atividade que engloba vários aspectos na vida do educando. O educador tem um papel importante no processo educativo, pois são formadores de opiniões, precisam direcionar seu trabalho pedagógico para uma reavaliação dos métodos empregados, da utilização que faz do material disponível, do conceito e do significado que ele tem a respeito de si mesmo como educador e como educando, precisa questionar quais e como são repassados os conhecimentos em sala de aula e de forma dar-se a avaliação. É preciso não só se questionar, mas também, se conscientizar o educador quanto a sua postura em sala de aula, pois uma aprendizagem quando ocorre na troca de idéias é muito mais promissora. Para que haja realmente uma aprendizagem verdadeira o aluno precisa ser curioso, investigador. Depende de nós educadores a possibilidade de mudança ou não. Devendo superar o que o senso comum nos impõe, para que assim possa se formar seres críticos. O planejamento precisa apresentar um plano eficaz onde o mesmo deverá abranger uma ação pedagógica politicalizada e científica para que não ocorra um senso comum e sim um senso crítico. Para que se possa atingir os objetivos propostos é necessário aliar o planejamento a um processo de ação possibilitando um aprendizado no qual se alcance o que se quer ensinar. A utilização do material didático que chega nas mãos do professor vem sendo usado de forma incorreta, deve-se basear esta utilização numa forma coerente e crítica. O ideal é selecionar os conteúdos de forma adequada, recuperando o sentido verdadeiro dos conteúdos no dia-a-dia do aluno analisando-os criticamente. É necessário buscar melhores modos de agir para que isso

os alunos possam aprender melhor, sem se limitar apenas nas “verdades” dos livros didáticos. O principal objetivo da educação deve ser a formação de consciência crítica, para que a partir daí possamos acreditar que podemos entender, propor e agir de acordo com a perspectiva de viver um mundo melhor. Para isso, é preciso filosofar para que assim possam ir além dos limites do senso comum. Por tudo isso se faz necessário citar Paulo Freire: *“ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo, todos nós sabemos alguma coisa, todos nós ignoramos algumas coisas. Por isso aprendemos sempre”*.

O processo de autoria está na base dessa sensação de coerência e de renovação na auto-estima reabilitadas na e pela escrita do memorial que lhes permitiu revisitar o “caminho percorrido”. Essa reconquista expressa-se no sentimento pela conclusão do memorial:

Prof.3 – não é alegria ...é felicidade...

Prof.4 – uma das viagens mais bonitas que eu fiz na MINHA VIDA foi escrever esse memorial tem coisas nesse memorial, que eu resgatei, que eu jamais pensei que iria buscar LÁ, no passado, MEU DEUS DO CÉU, trinta e tantos anos, QUASE QUARENTA ANOS...

Prof.5 – para mim foi uma renovação, né?! uma felicidade, uma renovação...

Quanto à preocupação enquanto intelectual transformador(a) é importante ressaltar:

Prof. 5 Gostaria de concluir e dizer que o memorial é resultado de uma das mais importantes conquistas do meu crescimento acadêmico e profissional. Desenvolvendo assim a compreensão que perpassa por uma pedagogia crítica e uma educação libertadora ,que contribui para emancipação de futuras gerações, podendo oportunizá-los a questionar, criar, construir conceitos e conhecimentos que irão acompanhá-los por toda a vida, garantindo assim o exercício da cidadania.

Com o curso, aprendi que a prática construtivista garantirá aos alunos o entendimento dos seus direitos e deveres através de uma educação inovadora que garantam assim a sobrevivência com qualidade de vida.

Como argumenta Giroux(1997), uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores ,pois, isso fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa aqueles que estruturam o currículo das escolas daqueles que o implementam e o executam.

Girouxn (1986), também, enfatiza que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isso

corroborar o argumento de Zeichner(1993) “Os professores são profissionais que devem desempenhar um papel ativo na formação tanto dos propósitos e objetivos do seu trabalho, como dos meios para os atingir; isto é o reconhecimento de que o ensino precisa voltar para as mãos do professor”.

Sendo assim, de acordo com Giroux(1999), os professores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a da possibilidade, de forma a reconhecer que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados, obtidos nessa investigação sugerem que, na medida em que narra a história de sua formação, o professor reinventa-se a si-mesmo conduzido pela auto-reflexão sobre três tipos de saberes: o *saber conceitual* (teórico), o *saber fazer* (prática docente e prática de escrita) e o *saber ser* (consciência identitária). A (re)construção identitária estaria portanto intimamente relacionada à forma como esses três tipos de saberes vão sendo reconceitualizados na e pela escrita, alicerçada nas representações individuais, crenças e valores que têm os professores sobre eles mesmos (ao se autoavaliarem), sobre os discursos formadores (quando a eles aderem) e sobre suas expectativas face ao processo formativo (quando se autodenominam como “mediadores” e sonham com uma nova escola pública).

Nas situações analisadas, os autores internalizam os rituais coercitivos da escrita acadêmica, reapropriam-se de um modelo canônico de produção textual através do qual negociam facetas de sua identidade, antecedendo-se ao poder do professor da disciplina Memorial, diante da qual devem assumir a autoria do memorial. Esses procedimentos levam a uma seleção rigorosa das informações, aumentam as dificuldades da atividade de escrita e a assunção do professor enquanto autor.

A noção de *identidade narrativa* apresenta-se como categoria adequada para a análise da auto-reflexão do autor no movimento dialético, entre a possibilidade de negociação identitária e a busca da permanência, ao longo do processo de sua projeção no universo discursivo. Esse dilema, ao invés de se apresentar como contraditório, constitui a base da margem de liberdade do autor. É nela que ele pode se perceber como entidade coerente, em sincronia e em diacronia, é nela que pode se assumir como “agente” na sua completude provisória ou incompletude permanente.

Ao longo do processo de elaboração dos memoriais, a ressignificação dos saberes *conceituais*, *práticos* e *identitários* evolui basicamente dentro de quatro movimentos. O primeiro representa a entrada do autor no universo discursivo onde deve inscrever a sua própria história. Sob o impacto de conhecimentos causadores de desequilíbrio, ele busca na narrativa a coerência e o equilíbrio ameaçados, refazendo o ontem, analisando o hoje e projetando-se no amanhã.

O segundo corresponde à descoberta do eu-narrador que coincide com a autoconsciência das transformações de suas práticas. Os autores lidos e os textos “encontrados” são sagrados, “ouro puro”, um “tesouro”. O autor adere, refuta, assume as vozes lidas ou ouvidas e vai progressivamente cristalizando um *novo dizer* e uma *nova forma de ser*.

O terceiro estende-se até as últimas sessões de mediação na Disciplina e corresponde à reivindicação do reconhecimento do *self* como autor. A conclusão do memorial coincide com a apropriação de uma nova identidade a de educador-pesquisador-mediador que, como autor, demarca e projeta sua própria voz no universo dos discursos formadores.

No final, encontram-se os ideais humanísticos e éticos, revelando um ser humano satisfeito consigo mesmo, motivado a continuar aprendendo, realizador de sonhos acalentados desde a infância.

Exercendo o direito do autor para examinar, avaliar, expressar ou calar, o professor, pelo ato criador da escrita, instala-se como autor-herói de sua própria história, comunga com o outro, mas existe por si-próprio e para si, pela experiência interna de suas opções. O autor não poderia ser apenas o que os outros conseguiram fazer dele, ele intervém na construção de si-mesmo, na busca de uma coerência interna, de um eu profundo e harmônico.

O processo de autoria nos memoriais é um ato performativo, no qual “dizer” é “ser”. Não é raro que demonstrem seu desafeto pela profissão e afirmem ser a “educação um poço sem fundo” onde “caíram por acaso”, denunciem as condições mínimas de trabalho, os baixos salários e a falta de fé na escola pública. Nessa perspectiva, os memoriais e o processo de sua elaboração apresentam-se como práticas sociais renovadas que permitem aprofundar os conhecimentos sobre a forma como os professores percebem o processo formativo e seu cotidiano. A situação analisada é próxima daquela de um grande contingente de professores que, no Brasil, retornam aos bancos escolares para complementar sua formação.

O processo formativo recebido na etapa de vida profissional analisada e a tomada de consciência provocada pela escrita dos memoriais, no contexto estudado,

parecem reconstituir em parte a auto-estima desses professores tão raramente levada em conta no processo de sua formação e na sua atuação como profissionais. É neste terreno fértil, que apenas começo a explorar, que encontro inúmeras vias para a investigação sobre esse gênero textual e o processo de sua elaboração. Elas sinalizam que na dialética entre o “coletivo” e o “individual”, instaura-se a margem criadora da subjetividade sócio-historicamente partilhada. Pela atividade de linguagem, o autor esgueira-se negociando transformações impondo a sua voz, o seu olhar, na sua história de vida e de sua formação, fontes inesgotáveis para melhor compreendê-los e melhor colaborar para sua realização como educador.

Cabe-nos pensar sobre os processos formativos para os professores e sua inserção neles, em função não só de ampliar sua participação, ou permitir ver contemplados seus interesses, mas também de criar um espaço de análise profunda dos valores educativos submersos nas práticas pedagógicas.

Como afirma Contreras 2002, a autonomia nada mais é do que uma qualidade deliberativa da relação educativa, que se constrói na dialética entre convicções pedagógicas e possibilidades de realizá-las, transformá-las nos eixos reais do transcurso e da relação do ensino, o que se instaura em contextos de relação, com base na colaboração e no entendimento com outras pessoas, em contraposição ao “ter que se arranjar sozinho”. Nesse caso, mais autonomia não significa mais margem de manobra – seja por parte das escolas e professores, seja por parte das famílias –, mas sim maior capacidade de intervir nas decisões políticas pelas quais se cedem responsabilidades às escolas, em função do desenvolvimento do bem comum e de como a escola contribui ou pode contribuir para a igualdade ou a desigualdade social.

Não se pode abordar a autonomia do professor desconectada de uma clara consciência do papel social e político que a escola desempenha e de como se concretiza em cada caso. E isso requer que cada vez mais possamos compreender como andam os processos formativos dos professores em meio à democratização da sociedade. Nessa direção, a consideração de alguns aportes teóricos apontados neste texto convida a uma ampliação de nosso olhar sobre o desafio da formação continuada de professores. Não podem estar ausentes dessa tarefa a análise crítica das propostas

de reformas educacionais, a valorização do saber do professor, fruto de sua prática docente cotidiana e de seus percursos formativos, nem as possibilidades que ele tem de aprofundar seus conhecimentos em estreita ligação com o desempenho da prática educativa.

Por meio da compreensão dos percursos formativos do professor, das análises sobre as reais oportunidades e experiências de formação em serviço e do entendimento sobre as dificuldades existentes em relação ao reconhecimento dos professores como protagonistas ativos nesses processos, pode ser possível contribuir para a elaboração de novas ações para sua formação continuada, visando ao desenvolvimento das potencialidades profissionais e pessoais de cada um.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO I. **Formação contínua como instrumento de profissionalização docente.** In: Veiga, I.P.A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas, Papirus, 1998, p.99-122.

ALVES, Rubem. **A Escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir.** Campinas, SP: Papirus, 2001.

ALMEIDA, Isabel M., Apontamentos a respeito da formação de professores: In *Formação de Educadores, Artes e Técnicas-ciências e políticas.* Ed. UNESP. SP. 2006.

ALMEIDA, J. S. *Mulher e educação: a paixão pelo possível.* São Paulo: UNESP, 1998.

ANDRÉ, M. E. D. de. In CATANI, D. B (org.). **Docência, memória e gênero. Estudos sobre formação.** São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

ARROYO, M.G. **Ofício de Mestre. Imagens e auto-imagens.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, 5 ed.

APPLE, M.W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Política, cultura e educação.** São Paulo: Cortez, 2000.

ARCE, A. **Jardineira, Tia e Professorinha: a realidade dos mitos.** 1997, 128 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 1997.

_____. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. *Caderno de Pesquisa*, n. 113, p. 167-184, jul. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE (1992). *VI Encontro Nacional: Documento Final.* Belo Horizonte.

_____. (1994). *VII Encontro Nacional: Documento Final.* Niterói.

_____. (1996). *VIII Encontro Nacional: Documento Final.*

_____. (1998). *IX Encontro Nacional: Documento Final.* Campinas, ANFOPE.

_____. (2002). ***Pronunciamento conjunto das Entidades ANPED, ANFOPE, ANPAE*** Et al. Niterói.

_____. Boletim da ANFOPE. In TRINDADE, Maria Felisberta Baptista da.

_____. ***Documento Final. X Encontro Nacional.*** Brasília: 2000.

_____. ***Documentos Finais do VIII, IX e X Encontros Nacionais.*** Brasília, 1996 a 2000.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2ª edição, São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 2ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 33ª edição, São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939**. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. In: Nóbrega, V.L. *Enciclopédia da Legislação do Ensino*. Rio de Janeiro.

_____. **Decreto-lei n. 3.276, de 6 de dezembro 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, 1999.

_____. **Decreto n. 3.554, de 7 de agosto de 2000**. Dá nova redação ao § 2º do artigo 3º do Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, e dá outras providências. Brasília, 1999.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília.

_____. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução n. 2, de 11 de abril de 1969**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia. Brasília, 1969.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CP n. 1, de 30 de setembro de 1999**. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Brasília, 1999.

_____. **Parecer n. 292, de 14 de novembro de 1962**. Trata da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Relator: Valnir Chagas. Brasília, 1962.

_____. **Parecer n. 291/62**. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Brasília, 1963.

_____. **Parecer n. 252, de 11 de abril de 1969**. Estudos Pedagógicos superiores. Mínimo de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Brasília, 1969.

_____. **Parecer n. 672, de 4 de setembro de 1969**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem destinados à formação pedagógica nos cursos de licenciaturas. Relator: Valnir Chagas. Brasília, 1969.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CES n.970, de 9 de novembro de 1999**. Do Curso Normal Superior e da Habilitação para Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos Cursos de Pedagogia. Brasília, 1999.

_____. **Indicação n. 67, de 2 de setembro de 1975.** Trata dos Estudos Superiores de Educação. Autoria: Valnir Chagas, Brasília, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia. **Proposta de Diretrizes Curriculares. Brasília, 1999.**

BRUNER, J. **Atos de significação** porto Alegre, Artmed 1997.

BRZEZINSKI, Iria. **Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do Comitê (1980) à ANFOPE (1992).** *Em Aberto*, Brasília, v. 54, n. 12, p. 75-86, abr. /jun. 1992.

CALDAS, Aparecida Esteves et al. **Documentos Acadêmicos: um padrão de qualidade.** Recife: EDUFEPE – Editora Universitária da UFPE. 2006.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CANDAU, Vera Maria. **Universidade e formação de professores: que rumos tomar.** In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Magistério: construção cotidiana.* Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.

CASTELLS, Manuel. **O poder da Identidade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

CIAMPA, A.C. **A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social.** São Paulo: Braziliense, 1998.

COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR (1986). **Documento Final do I Encontro Nacional do Projeto de reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a educação.** Belo Horizonte, 1983. Cadernos CEDES, São Paulo, n.17, p.21-26.

_____. (1989). IV Encontro Nacional: **Documento Final.** Belo Horizonte.

_____. (1990). V Encontro Nacional: **Documento Final.** Belo Horizonte.

CONGRESSO ESTADUAL DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA. Executiva Paulista de Estudantes de Pedagogia – Epep (1967). **Anais.** São Paulo.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos,** Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de Março de 1990. Relatório Final, Internet, 1990.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: Acesso e Qualidade. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial,** Salamanca, Espanha, 7 a 10 de Junho de 1994. Relatório Final

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002rnet, 1994.

COSTA, M. V. Trabalho docente e profissionalismo. Porto Alegre: Sulina, 1995.

ESCUADERO, Juan M. e BOTIA, Bolívar. **“Inovação e formação centrada na escola. Uma perspectiva da realidade espanhola”**. In: AMIGUINHO, Abílio e CANÁRIO, Rui (orgs.). *Escolas e mudança: O papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa, 1994

ESPÍRITO SANTO, Ruy César. **Desafios na Formação do Educador: Retomando o Ato de Educar**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como Ciência da Educação**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A formação dos profissionais da educação: proposta de diretrizes curriculares nacionais**. *Educação Brasileira*, Brasília, v. 21, n. 42, p. 145-167, jan./jun. 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 5ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação Como Prática da Liberdade**. 26ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAG, Bárbara. **O indivíduo em Formação: diálogos interdisciplinares sobre educação**. 2ª edição, São Paulo: Cortez, 1994.

GADOTTI, Moacir et al. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 6ª Edição. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, M. C. **Formación Del professorado para el cambio educativo**. Barcelona: EUB, 1995.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **O que é Pedagogia**. 3ª edição, São Paulo: Brasiliense, 1996.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional: Novas Políticas em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução Daniel Bueno – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 7ª Ed., 2003.

IMBERNÓN, F. **La formación del professorado**. Barcelona, Editorial Paidós, 1997.

JAÉN, M.J. **Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes**. Teoria & Educação, Porto Alegre, n.4, p.74-90, 1991.

JOSSO, Marie Christine. **História de Vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida a serviço de projetos**. In.: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 2, pp. 11/24, jul./dez. 1999.

_____. **Da formação do sujeito... ao sujeito da formação**. In.: NÓVOA, António e FINGER, Mathias – **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, pp. 37/50.

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

LA TORRE, Saturnino de; BARRIOS, Oscar. **Curso de Formação para Educadores: Estratégias Didáticas inovadoras**. São Paulo: Madras Editora Ltda., 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?** 2ª edição, São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A formação dos profissionais da educação: proposta de diretrizes curriculares nacionais**. *Educação Brasileira*, Brasília, v. 21, n. 42, p. 145-167, jan./jun. 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação: Pedagogia e didática – o campo investigativo da pedagogia NO Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional**. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.) *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?** 2ª edição, São Paulo: Cortez, 1999.

LOURO, G. L. **Mulheres na sala de aula**. In. PRIORE, Mary Del (org); BUSSANEZI, Carla (coord. De textos). *História das mulheres no Brasil*. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MASSOTTI, Tarso Bonilha. **Estatuto de cientificidade da pedagogia**. In: PIMENTA, Selma Garrido (coord.) *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

MIRANDA, G. e SALGADO, M. 2002 **Projeto Pedagógico Veredas Formação Superior de Professores**. Belo Horizonte, SEE –MG.

MOITA, M. C. **Percursos de formação e transformação**. In NÓVOA, A (Org) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

MOREIRA, Antonio Flávio B. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

MORIN, Edgar. **A cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 4ª edição, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001 (B).

_____. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 3ª edição, São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001 (A).

NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUÑEZ, Isauro Beltran; RAMALHO, Betânia Leite. **As representações dos professores (as) formadores (as) sobre a profissão : uma questão necessária para o estudo da profissionalização docente**. Natal 2004

PIMENTA, Selma Garrido (org). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (coord.), textos de LIBÂNEO, José Carlos et. Al. **Pedagogia, Ciência da Educação?** 4ª Edição. São Paulo: Cortez, 2001. QUEIRÓZ, Ana Albuquerque. www.anaquiroz.com, sem data.

RAMALHO, Leite Betania, Nunes Beltrán Isauro, **A Formação, a Profissionalização e a construção de novas Identidades para a Docência; Desafios e Perspectivas 2000**

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltraán e GAUTHIER, Clermont. **Quando o desafio é mobilizar o pensamento pedagógico de professor(a): uma experiência centrada na formação continuada**. In: anais da 23 reunião da ANPED. Caxambu, MG 2000.

RIBEIRO, M.M.G. **A criança e o outro: um estudo sobre a construção da identidade pessoal**. Natal: s.n, tese de doutorado, 1997.

_____. **Identidade e escolaridade: uma reflexão sócio-histórica**. IN: **Segundo colóquio Franco-Brasileiro de educação e linguagem**. Natal, RN, 1995. Anais, Editora da UFRN, Natal: 1996. 2V.

SAVIANI, Demerval. **Uma estratégia para a reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura; formar o especialista e o professor no educador**. In: **A formação do educador**. ANDE, São Paulo, 1991.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3 ed. São Paulo, Cortez / Autores Associados, 1992.

SACRISTÁN, J. (1999). **Currículo e diversidade cultural**. In T. T. Silva & A. F. Moreira(Orgs.), **Territórios contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais** (3ªed., pp. 82-113). Petrópolis: Vozes.

SCHEIBE, Leda & AGUIAR, Márcia Ângela. **Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão**. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XX, n. 68, p. 220-239, dez. 1999.

_____. **& BAZZO, Vera Lúcia.** *A construção de uma base comum nacional para a formação de profissionais da educação no Brasil.* Florianópolis: UFSC, 2001. (mimeo).

SCHIROMA, Eneida Oto et al. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&S, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Por uma formação multidimensional do pedagogo.** São Paulo, FEUSP, 2001. (mimeo).

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de pedagogia no Brasil: História e identidade.** Dissertação de mestrado, UNESP, Marília, 1999.

_____. **Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas.** Marília/SP, 2001. (mimeo).

SILVA, T.T. **O trabalho docente: um processo de trabalho capitalista?** In: **O QUE PRODUZ e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo.** 2ª edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SCHÖN, D.A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: **NÓVOA, A. (Coord.) Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995, p.77-91.

PIMENTA, S. G. & Libâneo, J. C. **Formação dos profissionais da educação – visão crítica e perspectivas de mudança.** In: Pimenta, S.G. (org). *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas.* São Paulo. Cortez, 2002b, p. 11-58.

PLACER, F. G. **Identidade, diferença e indeferência: o si mesmo como obstáculo.** in: LARA, N. P. e LARROSA, J. *Imagens do outro.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

RODRIGUES, J.M.C. **Construindo a Profissionalização Docente** João Pessoa: Editora Universitária 2003.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes Instáveis em Educação.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

_____. J. G & Pérez Gómez, A. **Comprender e transformar o ensino.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

SCHON, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. D. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: **Nóvoa, A. (org.) Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-92.

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

THURLER, Mônica Gather. **Inovar no Interior da Escola.** Porto Alegre: ArtMed Editora, 2001.

ZEICHNER, Kenneth. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS

