

MARIA GLADIS SARTORI PROENÇA

**DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS NAS LICENCIATURAS:
REPRESENTAÇÕES DOS DOCENTES SOBRE SEU
PROCESSO IDENTITÁRIO E RELEVÂNCIA DO SEU
TRABALHO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - UFMS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
CAMPO GRANDE MS
2010**

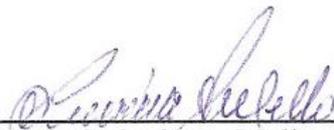
MARIA GLADIS SARTORI PROENÇA

**DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS NAS LICENCIATURAS:
REPRESENTAÇÕES DOS DOCENTES SOBRE SEU PROCESSO
IDENTITÁRIO E RELEVÂNCIA DO SEU TRABALHO**

Relatório apresentado à Comissão Examinadora do Programa de Pós-Graduação – stricto sensu – da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como exigência final para a obtenção do grau de Doutora em Educação, sob a orientação da Prof^a Dr^a Lucrécia Stringhetta Mello.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – UFMS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
CAMPO GRANDE MS
2010**

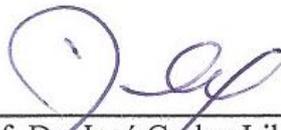
COMISSÃO EXAMINADORA



Profª. Dr.ª Lucrecia Stringhetta Mello



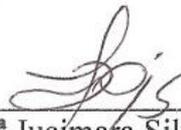
Profª. Dr.ª Eliane Greice Davanço Nogueira



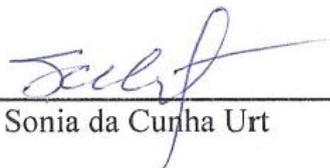
Prof. Dr. José Carlos Libâneo



Profª. Dr.ª Jacira Helena do Valle Pereira



Profª. Dr.ª Jucimara Silva Rojas



Profª. Dr.ª Sonia da Cunha Urt

PENSAMENTO

Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte [...]. Não nasci marcado para ser professor [...]. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não. É impossível ensaiarmos estar [...] desse modo sem uma abertura crítica aos diferentes e às diferenças, com quem e com que é sempre provável aprender.

Paulo Freire

DEDICATÓRIA

A minha mãe (in memoriam) que sempre incentivou e acompanhou minha trajetória em busca do conhecimento e que, ao final de sua vida, já doente, esteve muitas vezes privada de minha presença. Sem ela não chegaria aonde cheguei, com certeza.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Primeiramente a Deus por ter me dado saúde e todas as condições necessárias para realizar esta pesquisa.

À minha família pela compreensão em momentos de ausências, nervosismo e omissões que são próprios do andar pelos caminhos da pesquisa.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Lucrécia Strighetta Mello pelo incentivo, orientação e, principalmente, por acreditar na minha capacidade de realizar esta pesquisa.

Aos grupos de estudos GEPPE, GEFI E GEMFIC, por proporcionarem momentos de estudos e reflexões os quais vieram contribuir para o entendimento do objeto de pesquisa, pelo compartilhamento de ideias e experiências, pelas amizades ali construídas.

Muito Obrigada!

AOS AMIGOS DO CORAÇÃO

Anízia Luz

Francisco Carlos Espíndola

Luís Antônio Martins

Maria Aparecida Silva da Cruz

Margareth Araújo e Silva

Maria Cristina Ruiz Benito

Milton Valençuela

Neide Araújo Castilho Teno

Nilva Celestrino Rocha Narciso

Nivia Margareth Rosa Nascimento

Regina Baruki

Terezinha Bazé de Lima

Pelo carinho, amizade, incentivo, companheirismo em todos os momentos desta
minha caminhada.

AOS DOCENTES ENTREVISTADOS

Sem eles esta pesquisa não teria o mesmo valor.

**ÀS DOCENTES DA LINHA DE PESQUISA: PSICOLOGIA,
EDUCAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE, EM ESPECIAL AS QUE
FORAM MINHAS PROFESSORAS.**

Dr^a Jacira Helena do Valle Pereira

Dr^a Jucimara Rojas

Dr.^a Lucrécia Stringuetta Mello

Dr^a Sônia da Cunha Urt

Devo dizer que vocês são parte do “meu ser docente”.

OUTROS AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS – instituição a que pertença, pela possibilidade de afastamento das minhas atividades como docente, o que possibilitou a realização desta pesquisa. Sem esse apoio seria quase impossível realizá-la.

À Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS – pela oportunidade de ampliar meus conhecimentos.

À Fundação de Apoio à Pesquisa em Mato Grosso do Sul – Fundect – pelo incentivo, por meio de bolsa, que proporcionou a compra de livros, as viagens para apresentação de trabalhos e a aquisição de outros materiais que o estudo exigiu.

À Jacqueline Mesquita, secretária da UFMS, pela paciência ao cuidar das questões burocráticas e esclarecer minhas dúvidas.

À Jorgina Espíndola, que cuidou das atividades e orientações do programa de capacitação docente da UEMS, sempre preocupada em informar sobre os acontecimentos desse programa.

Muito obrigada a todos

RESUMO

A tese tem por objetivo analisar, no âmbito do ensino superior, a identidade dos docentes das disciplinas pedagógicas e o lugar que ocupam nas licenciaturas, sob a visão dos docentes. Adota a abordagem qualitativa, sem desconsiderar os dados quantitativos. Fundamenta-se no referencial teórico das Representações Sociais, uma vez que permite abordar o objeto na sua totalidade. Os sujeitos da pesquisa são vinte professores das disciplinas pedagógicas dos Cursos de Licenciatura de três instituições de ensino superior em Dourados/MS. A Análise de Conteúdo adotada permitiu ultrapassar as aparências dos dados, coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas em profundidade. A pesquisa evidenciou que: a identidade dos docentes pesquisados passa pelo comprometimento e pela responsabilidade diante de seu trabalho e de seu papel de formador nesses cursos; a constituição da identidade acontece por diversos fatores ao longo de uma trajetória; os docentes apontam que há a desvalorização das disciplinas pedagógicas num comparativo com as que constituem o núcleo básico de cada área de estudo; os docentes demonstram ser conhecedores de suas possibilidades e limitações e dos problemas que envolvem os cursos de licenciatura. O estudo sugere ampliar o debate sobre a identidade dos cursos de licenciaturas, em direção à mudança radical da sua concepção, pois as mudanças propostas nas Diretrizes Curriculares ainda não conseguiram dar às licenciaturas a identidade de um curso de formação – tais cursos apresentam as mesmas características desde a sua criação.

Palavras chave: Licenciaturas; Identidade docente; Prática pedagógica.

ABSTRACT

The objective of the study is to analyze the identity of pedagogical discipline professors and the role they play in teaching licensure university courses, according to their own vision. The research adopted a qualitative approach, which included quantitative data. The theoretical referential used was Social Representations, as it enables a total view of the object. The research subjects are twenty professors who teach pedagogical disciplines in three universities in Dourados/MS. The adoption of Content Analysis enabled overcoming the appearance of the data, collected by means of semi-structured interviews. According to the research findings, the teachers' identity constitution is related to their commitment and responsibility in face of their work and their role as educators in such courses; identity constitution is influenced by several factors along a person's trajectory; pedagogical disciplines are really undervalued in teaching licensure university courses, in comparison with the disciplines that are basic components of the curriculum; the teachers are aware of the possibilities, limitations and problems regarding such courses. The suggestion presented is to broaden the debate about the identity of teaching licensure university courses, towards a radical change in their conception, as the changes proposed in the Curricular Guidelines have not yet been able to provide them with the identity of formation courses – they have presented the same characteristics since their creation.

Keywords: Teaching licensure university courses; Teaching identity; Pedagogical practice.

LISTA DE SIGLAS

ALCESTE - Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração em Educação

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação de Professores da Educação

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade

CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CEUD - Centro Universitário de Dourados

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EVOC - Software de Análise de Evocações

FAFIFAM - Faculdade de Filosofia e Letras de Mandaguari

FAP - Faculdade de Administração de Ponta Porã/MS

FEFS - Faculdade de Educação de Fátima do Sul

FIDENI - Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado

FORUNDIR - Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras

FUCMAT -. Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso

FUOC - Fundação Universitária do Oeste Catarinense

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

MOVA - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos

MEC - Ministério da Educação e do Desporto

MS - Mato Grosso do Sul

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PUC - Pontifícia Universidade Católica

PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

SAEBE - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFScar - Universidade Federal de São Carlos
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS - Universidade Federal de Santa Maria
UESPI - Universidade Estadual do Piauí
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso
UFV - Universidade Federal de Vitória
UCDB - Universidade Católica Dom Bosco
UFOP - Universidade Federal do Oeste Paulista
UNB - Universidade de Brasília
UNESP - Universidade do Estado de São Paulo
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNIMAR - Universidade de Marília
UNIGRAN - Universidade da Grande Dourados (nome fantasia)
UNOESC - Universidade do Oeste de Santa Catarina, antiga FUOC
USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Avaliação da formação inicial	106
Gráfico 2 – Disciplinas preferidas pelos docentes dentre as demais disciplinas pedagógicas	138

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representando a pesquisadora e as indagações iniciais da pesquisa	34
Figura 2 - Representando o caminho metodológico da pesquisa	55
Figura 3 - Representando o referencial teórico da pesquisa	70
Figura 4 - Representando os pares teóricos, os sujeitos da pesquisa e os colaboradores	94
Figura 5 - Representando a pesquisa realizada e seus resultados	187

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Representação dos elementos constitutivos da identidade de ser professor universitário	99
Tabela 2- Conceção de professor universitário	114
Tabela 3 - Unidades de sentido comuns nas representações de identidade	119
Tabela 4 - Elementos facilitadores da prática pedagógica	139
Tabela 5- Fatores limitadores da prática pedagógica	143
Tabela 6 - Desafios da docência no Ensino Superior	157
Tabela 7- Estratégias mais utilizadas pelos docentes	163
Tabela 8 - Valorização ou desvalorização do docente e das disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciaturas.	172
Tabela 9- Sugestões para a melhoria dos cursos de licenciaturas	183

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 - Termo de livre consentimento.	212
Apêndice 2 - Roteiro de entrevista.	214
Apêndice 3 - Carta convite.	216

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
CAPÍTULO I – O Ponto: o sentido da pesquisa, um momento identitário do ser	35
1 Os pontos iniciais sobre o risco do bordado	35
1.2 Do ponto corrente à pausa para o bordado de uma nova camada: o significado do curso de Pedagogia na formação inicial e atuação profissional	42
1.3 A trajetória no curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior: alguns pontos a mais na trama desse bordado	45
1.4 A trajetória da docência na Rede Municipal de Ensino de Dourados/MS concomitantemente com o curso de Pedagogia: do ponto corrente ao ponto de cruz	47
1.5 As inquietações que conduziram a escolha do objeto de estudo no doutorado	52
CAPÍTULO II – O risco e os fios: organizando o percurso para a compreensão do objeto da pesquisa	57
2.1 O contexto da inserção da pesquisa	59
2.2 A escolha dos sujeitos e o encaminhamento da entrevista	59
2.3 A organização dos dados	63
2.4 Os caminhos percorridos para o levantamento de categorias emergidas nos depoimentos	64
2.5 Entre o eu pessoal e o eu profissional dos interlocutores: quem são os docentes entrevistados nesta pesquisa	67
CAPÍTULO III – O desenho: as Representações Sociais	72
3.1 A Teoria das Representações Sociais	73
3.2 Os processos de construção das Representações Sociais	82
3.3 As Representações Sociais e a Educação: o processo identitário de ser professor	84
CAPÍTULO IV – O desenho e o bordado: as marcas constitutivas na trajetória de ensinar as disciplinas pedagógicas	95

4.1 A trajetória rumo à condição de ser professor	96
4.2 A constituição da identidade de ser professor universitário	99
4.3 Modelos de professores que influenciaram a constituição da identidade docente	103
4.4 O curso de formação: avaliação e considerações feitas pelos docentes	105
4.5 O que é ser professor universitário na visão dos docentes	113
4.6 Representações acerca da identidade dos docentes entrevistados	119
4.7 Representações dos docentes acerca da prática pedagógica	126
4.8 Como os docentes incorporam e enfrentam os desafios do trabalho	135
4.9 Fatores limitadores, facilitadores e desafiadores da prática pedagógica	139
4.9.1 As estratégias utilizadas por esses docentes para desempenhar de maneira satisfatória sua prática pedagógica	157
4.9.2 Valorização e/ou desvalorização dos docentes e das disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciaturas	165
4.9.3 Escutando os docentes sobre as sugestões para a melhoria dos cursos de licenciaturas.	176
4.9.4 Condições de trabalho nas instituições	184
O RELEVO DO BORDADO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	188
REFERÊNCIAS	197
APÊNDICES	211

INTRODUÇÃO

Para caracterizar o processo da construção desta pesquisa, elegi a metáfora do bordado por considerar que tanto os processos formativos de ser professor, a constituição de sua identidade e o ato de pesquisar constituem um processo que se faz coletivamente, mesmo que o ponto inicial do bordado seja feito, inicialmente, por um sujeito. No entanto, a partir desse ponto inicial, vários outros pontos, fios e nós, vários matizes de cores vão delineando o bordado por meio de várias mãos, que são os sujeitos da pesquisa e os pares teóricos que dão o colorido especial, revelando o bordado final.

De acordo com Rojas (1998, p. 17):

A metáfora é um recurso através da qual se aplica a uma coisa, atributos de outra, operando uma transparência de características, daquilo que é mais conhecido, para aquilo que é menos conhecido, focalizando um como se fosse o outro [...] o pensamento metafórico é associativo, converge para um modo de compreensão hermenêutica, pois interpretar é fazer conexões [...].

Utilizar-se do recurso da metáfora, explica Rojas (1998), ajuda o estilo da escrita e favorece verificar a beleza do trabalho. Utilizei-me do estilo linguístico em primeira pessoa do singular por considerar que faço parte da feitura deste bordado.

Sendo assim, o primeiro ponto do bordado teve início quando ingressei no Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), por ocasião do trote dos calouros. Os “veteranos” do curso de Pedagogia receberam os “novos” alunos vestidos com uma camiseta que trazia em seu peito a frase: “pedabobos, sim por que não?”.

Essa frase causou-me um forte impacto e ao mesmo tempo me questionava: Por que os alunos do curso de Pedagogia estavam se denominando “pedabobos?” Ao mesmo tempo as palavras: “sim por que não” me induzia à ideia de embate frente a alguma questão que eu desconhecia. Somente no decorrer do curso entendi que aquela frase era de protesto, pelo fato de que as licenciaturas, especialmente a Pedagogia, eram cursos “vistos” pela academia como um curso de “menor valor” frente a outros cursos de graduação. Desvalorização essa gerada pela luta de poder entre as diversas áreas do conhecimento. Até esse momento não tinha conhecimento

da disputa existente entre os vários campos do conhecimento, que somente fui entender por intermédio dos estudos de Bourdieu (1983).

Esse autor possibilitou-me compreender que o espaço universitário, como qualquer outro campo social, está sujeito a disputas concorrenciais em vista dos interesses dos grupos que o compõem. Assim, o espaço universitário não é neutro, existe nele a mesma disputa de poder como em qualquer outro campo social.

Posteriormente, quando assumi a docência no Ensino Superior, inicialmente no curso de Matemática e depois em outros cursos de licenciaturas, também me deparei com algumas situações que vieram sedimentar meu pensamento sobre a possível desvalorização da área da educação, especialmente das disciplinas pedagógicas e, por consequência, do professor dessas disciplinas.

No entanto, em raros momentos presenciei, por ocasião das formaturas, que alguns docentes dessas disciplinas eram homenageados. Esse fato direcionou minha reflexão no sentido de indagar: Existe algum fator que interfere nessas relações que apontaria para o reconhecimento da importância dessas matérias para a formação dos futuros professores?

O interesse por essa temática direcionou meu estudo para a formação de professores no espaço das licenciaturas de conteúdo específico e no campo da identidade docente.

Problema e objetivos

Diante das inquietações apresentadas, esta pesquisa partiu da seguinte problematização: Quais são as representações que os docentes têm da sua identidade e relevância de seu trabalho? É real a desvalorização dos docentes das disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciaturas?

Assim, o objetivo geral deste estudo foi o de refletir sobre as representações que os docentes das disciplinas pedagógicas fazem da sua identidade, da sua prática pedagógica, de seus saberes e como percebem a aceitação da sua docência e das matérias que lecionam nos espaços das licenciaturas.

Os objetivos específicos ensejam: identificar a trajetória desses profissionais, os desafios, as dificuldades e expectativas em relação ao seu trabalho nesses cursos; verificar como ocorre o processo de constituição da identidade de ser professor;

identificar as condições de trabalho desses docentes em relação ao âmbito das instituições a qual pertencem e verificar as sugestões desses profissionais para a melhoria da qualidade dos cursos de formação específica – as licenciaturas.

Buscando contribuir nesse sentido, esta pesquisa é um convite para múltiplos diálogos com todos aqueles que se preocupam em “criar” caminhos que possibilitem solucionar muito dos problemas que envolvem a formação de professores.

Os estudos denominados estado da arte ou do conhecimento

Para conhecer o que vem sendo produzido em relação ao objeto de estudo da presente pesquisa, realizei o inventário denominado “estado da arte”¹ ou “estado do conhecimento” no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e também na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), selecionando produções realizadas no período de 1997 a 2009. Essa pesquisa me permitiu verificar os estudos que vêm sendo realizados pelos pesquisadores, a fim de levantar as semelhanças e as diferenças em relação ao presente estudo. Esses sites de documentação permitem acessar as pesquisas disponibilizadas à consulta pública. No entanto, é importante dizer que esse tipo de pesquisa traz algumas limitações. Muitas vezes somente os resumos estão disponíveis para consulta, mas, muitas vezes, não claros o suficiente para detectar alguns aspectos que precisariam ser aprofundados. Outro fato se refere às instituições de origem que não disponibilizam os estudos como um todo para a consulta dos interessados pela temática desenvolvida. Apesar dessas limitações, foi possível ter acesso, por meio das palavras-chave licenciaturas e disciplinas pedagógicas, identidade de professores e prática pedagógica, a grande parte dos documentos, possibilitando realizar o estado da arte. Mediante uma seleção baseada no critério de focalizar as pesquisas que mais se aproximassem do teor desta tese, destaco algumas, ressaltando que o acesso a essas investigações acadêmicas, em diferentes instituições de Ensino Superior, contribuiu para entender os aspectos abordados pelos vários pesquisadores em relação ao objeto em questão.

¹ Trata-se de uma pesquisa bibliográfica em teses, dissertações e periódicos em que se buscam os aspectos que vêm sendo destacados em diferentes campos do conhecimento, tempos e lugares em relação ao objeto da pesquisa (PESSANHA; URT, 2005 apud ARANDA, 2009).

Assim, dentre várias pesquisas que abordam a mesma temática, apresento as dissertações e teses que mais se aproximam do objeto por mim estudado nesta tese, evidenciando os aspectos semelhantes e em qual sentido esta tese avança em relação ao objeto em comum.

Em sua dissertação, Gomes (2009) investigou o processo de reestruturação das licenciaturas na Universidade Federal de Rio Preto fundamentada na perspectiva da sociologia de Pierre Bourdieu com o objetivo de desvendar as condições sociais do processo de reestruturação das licenciaturas daquela universidade a partir das relações de força entre dois grupos do subcampo da formação de professores. A autora apontou que de um lado havia um grupo que defendia a implantação da formação docente com base nas orientações legais embasadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os professores da educação básica e, de outro, o grupo que defendia a permanência dos cursos de formação de professores do modo como vinha sendo feito até então.

Após todo o processo da pesquisa, constatou que na UFOP, uma instituição formadora de professores, é bastante frágil essa intenção. A referida autora não percebeu uma diferenciação clara entre a licenciatura e o bacharelado, inclusive constatou que os cursos de licenciatura em História, Filosofia e Ciências Biológicas demonstraram uma forte identidade de bacharelado.

Concluiu que apesar do subcampo da formação docente ter autonomia para lidar com tudo o que diz respeito à formação de professores, essa autonomia é abafada, pois quem decide é sempre a instância que tem poderes dentro da universidade. Portanto, não houve avanços na reformulação dos cursos de licenciatura conforme as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de 2002. Esse trabalho traz uma reflexão importante, pois revela que somente os avanços propostos pelas leis educacionais não garantem mudanças no âmbito dos cursos e da instituição.

Nessa direção, a dissertação de Peretti (2002) buscou identificar qual o impacto das políticas educacionais no processo de formação no Ensino Superior. Para isso, focalizou a questão da relação entre universidade e sociedade, entre academia e sociedade e entre as políticas públicas e as reformas educacionais.

Sob a abordagem da pesquisa qualitativa, entrevistou quatro professores de cursos de licenciaturas, além de consultar vários documentos referentes aos cursos pesquisados. O estudo evidenciou a existência de conflitos quanto à finalidade da

formação. O discurso aponta para uma formação integral e humana e, ao mesmo tempo, para o atendimento das exigências colocadas pelo mercado. Concluiu que o grande desafio para esses cursos diz respeito ao aprofundamento de estudos sobre as licenciaturas e sobre o significado da formação de professores.

Mayer (2008), em sua dissertação, buscou analisar a maneira como são trabalhadas as disciplinas específicas e as pedagógicas pelo corpo docente de um curso em Matemática da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Os sujeitos da pesquisa foram os professores das disciplinas específicas e das disciplinas pedagógicas. Mayer (2008) utilizou-se de análise documental, questionários e entrevista semi-estruturada com seis docentes, sendo três das matérias específicas e três das disciplinas pedagógicas.

Os resultados apontam para a falta de integração entre as disciplinas específicas e as pedagógicas e que a departamentalização da universidade muito contribui para reforçar essa distância. Outro fator diz respeito à carga horária excessiva dos conteúdos matemáticos, privilegiando o conteúdo específico em detrimento da formação pedagógica. Esse estudo possibilitou concluir que é um agravante significativo o fato de a maioria dos professores do curso terem feito seus mestrados e doutorados na área da matemática pura e aplicada. Outro fator diz respeito aos professores das disciplinas pedagógicas não ter conhecimento dos conteúdos específicos.

Nesse trabalho verifico duas questões importantes para reflexão: a ênfase à matemática pura e aplicada sem relacioná-la com a formação de professores e a outra questão diz respeito aos professores das disciplinas pedagógicas que não contribuem com os cursos devido à falta de conhecimento em oferecer aos alunos, didaticamente falando, algumas possibilidades de como contribuir para que o aluno construa determinado conceito matemático.

Em sua tese, Santos (2003) objetivou entender qual era a concepção de formação dos professores dos cursos de licenciaturas de Geografia, História, Matemática, Letras e Biologia. A partir de sua vivência nesses cursos, percebeu que os professores das matérias específicas não davam importância para as disciplinas pedagógicas na formação dos futuros professores. Porém também percebeu que, apesar da ênfase dada pelos professores aos conteúdos específicos, os alunos demonstravam muitas dificuldades em relação a esses conteúdos. Entrevistou nove professores desses cursos: seis de conteúdo específico e três das disciplinas

pedagógicas. Por intermédio dos depoimentos, chegou à conclusão de que a concepção de formação dos docentes de conteúdo específico pautava-se na ideia de que basta saber o conteúdo para saber ensinar. Nos depoimentos dos professores das disciplinas pedagógicas, Santos (2003) evidenciou que não viu possibilidades de os professores realizarem a articulação entre essas disciplinas.

Dentre as pesquisas elencadas, o objeto de estudo realizado se refere à concepção de formação de professores, destacando a dicotomia entre as disciplinas específicas e as pedagógicas. A ideia presente nesses estudos é a de que basta saber o conteúdo específico para ser professor, demonstrando a concepção de que as disciplinas pedagógicas não são importantes, bem como a dificuldade em superar o caráter de bacharelado dado aos cursos de licenciaturas.

A dissertação de Souto (2007) traz as representações que os professores formadores e os licenciandos possuem sobre o ser professor, numa tentativa de identificar as concepções que eles possuem sobre o aprender da profissão docente. Foram entrevistados quatro professores de Didática e cento e quinze alunos dos cursos de Letras, Matemática, História, e Geografia os quais responderam um questionário.

A autora trabalhou com a noção de construção da realidade com Peter Berger e Thomas Luckmann e as representações de Pierre Bourdieu e Roger Chartier. A análise dos dados revelou que as quatro professoras se referem à docência como exercício profissional, porém deixam transparecer a representação sobre ensino e profissão como missão, sacerdócio e espírito de sacrifício. Essa concepção também aparece nas declarações dos alunos. No tocante à formação pedagógica, o que a pesquisadora constatou é que a receptividade varia de curso para curso, mas de modo geral continua deixada em segundo plano, apesar de todos concordarem que elas são importantes para o exercício profissional. Interessante destacar que ainda hoje o ser professor está associado ao caráter missionário ainda presente no ideário de alguns professores.

Silva (2008), em sua dissertação, procurou levantar as posições identitárias vivenciadas por docentes em sua trajetória de vida e percurso profissional. O aporte teórico metodológico foi orientado por contribuições foucautianas e larrosianas que permitiram verificar a atribuição de sentido às narrativas coletadas de dois professores. A pesquisadora constatou que as identidades são marcadas pela

diferença, pelo pertencimento ao grupo, por práticas discursivas que envolvem religião, etnia, sexualidade, condição social e trabalho.

De acordo com a pesquisadora, a identidade docente não se coloca, portanto, como um dado adquirido, uno. É lugar cultural de conflito e espaço de construção. É ambiente transitório, um não lugar e os processos discursivos sobre identidades assumem, igualmente, diferentes lugares, constituindo práticas que se relacionam com outras coisas, mas que estão submetidas a relações de poder.

Ainda em relação à identidade de professores, Ximenes (2006), em sua dissertação, buscou compreender como os professores que atuam em cursos de formação de profissionais docentes constroem sua identidade profissional, bem como a percepção que eles têm do seu fazer docente. Buscou entender o objeto a partir dos estudos de Dubar, Nóvoa, Pimenta e Anastasiou, Souza e Hall considerados os principais teóricos. A pesquisa qualitativa se desenvolveu no estado do Pará. Trabalhou com histórias de vida de quatro professores atuantes em cursos de licenciaturas. Concluiu sua pesquisa ressaltando que os professores, ao longo do tempo, tiveram crises de identidade pessoais e, no bojo dessas crises, tiveram um processo de crescimento.

O estudo de Ramos (2009) teve por objetivo investigar as representações sociais de um grupo de pedagogos docentes em faculdades isoladas nos Cursos de Pedagogia a respeito de sua identidade profissional. A pesquisa teve a fundamentação teórica pautada pelas Representações Sociais de Sérgio Moscovici e de Denise Jodelet. Foram feitas considerações acerca dos caminhos percorridos pelo curso de Pedagogia no país e seus aspectos sociais que deram origem às representações sobre a profissão docente.

No dizer da autora, os dados coletados foram obtidos por meio de um questionário com perguntas semidiretivas e foram analisados com os recursos dos softwares ALCESTE, para a análise lexical, e o EVOC, para a evocação livre. Os resultados revelaram que a identidade do pedagogo é compreendida por eles como um processo de construção e reconstrução e apresenta-se como uma escolha profissional e não de sacerdócio. Os docentes investigados, embora reconhecessem que há um padrão social estabelecido para a profissão, acreditam que o pedagogo faz uso da sua professoralidade na sua maneira de exercer a profissão. O estudo visou contribuir para algumas reflexões sobre a formação em Pedagogia.

Lima (2009) investigou o processo de constituição da identidade profissional do professor de Didática, enfatizando a importância da identidade como temática de investigação relevante no contexto das pesquisas educacionais. A coleta de dados foi feita com três professores de Didática que atuam na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), por meio de narrativas, haja vista o intuito de valorizar as vozes cotidianas e as histórias importantes dos professores que exercem a docência no Ensino Superior.

De acordo com a pesquisadora, o estudo pautou-se na perspectiva sociológica apoiada nas ideias de Dubar (2005). As reflexões teórico-metodológicas fundamentaram-se, entre outros, em Brzezinsk (2002), Bardin (2004), Berger e Luckman (1985), Ciampa (2004), Libâneo (2005) e Josso (2004). A autora concluiu que as identidades resultam dos constantes investimentos nos percursos de formação e das experiências profissionais docentes a partir da (re)significação da condição de ser professor de Didática e das diferentes transformações e interações no âmbito da prática pedagógica.

As pesquisas elencadas trazem alguns aspectos que se assemelham a esta tese no que se refere ao caráter de bacharelado das licenciaturas, à dicotomia entre as disciplinas de ensino específico e as disciplinas pedagógicas, à dificuldade em superar o modelo fragmentado desses cursos desde a criação da licenciatura no Brasil, à falta de preocupação com o aspecto da formação do futuro professor de conteúdo específico que irá atuar na educação básica e aos processos identitários da constituição da identidade de ser professor.

Porém, não foram localizadas dissertações ou teses que buscam verificar nesses cursos de licenciaturas os seguintes aspectos: a representação dos docentes acerca das disciplinas pedagógicas², do processo de constituição da sua identidade, da sua prática pedagógica, e de seus saberes e como eles percebem a aceitação da sua disciplina e de sua atuação nos cursos em que trabalham, como também sua contribuição para a melhoria dos cursos de formação de professores. Assim, priorizando as vozes dos docentes das disciplinas pedagógicas e o conteúdo de suas falas, penso que acrescento às pesquisas que foram realizadas mais uma contribuição para repensar os cursos de licenciaturas.

² Os professores das disciplinas pedagógicas se referem aos pedagogos, bem como aos psicólogos, filósofos e sociólogos que ministram as disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciaturas.

Sobre as Licenciaturas: uma breve menção necessária

A razão de fazer esta breve menção aos cursos de licenciatura é para situar o leitor desta tese no lócus do trabalho dos docentes entrevistados, bem como da pesquisadora.

A literatura e as pesquisas sobre a formação de professores para a docência no Ensino Superior ou para a Educação Básica evidenciam que esta é um processo complexo, exigindo cada vez mais estudos que venham aprofundar a qualidade da formação.

Especialmente nos cursos de licenciaturas de formação específica, de acordo com Pereira (2006, p. 10), “[...] pouca coisa mudou nesses cursos, nos últimos anos, apesar de alterações significativas na legislação brasileira sobre a questão da formação de professores no País [...]”

Martins e Romanowski (2010) corroboram a afirmativa de Pereira (2006) considerando que os cursos de licenciaturas, apesar das novas propostas, continuam centralizados na formação disciplinar específica, mantendo indefinições sobre a formação do professor e, especialmente, sem discussões em relação à prática pedagógica de seus professores. As duas posições dos autores suscitam um questionamento: Por que não conseguimos avançar e superar muitos dos problemas que envolvem esses cursos?

Além desses problemas, as licenciaturas não têm conseguido contribuir para uma visão crítica da realidade escolar em que os futuros professores irão atuar depois de formados. A falta dessa visão gera implicações de ordem didático-pedagógica, por ocasião da inserção desses profissionais no cotidiano escolar, momento em que entram em contato com alunos cuja realidade é cerceada por problemas familiares, econômicos e de aprendizagem, entre outros.

Libâneo e Pimenta (2002) ressaltam que os estudos recentes em relação à formação de professores apontam como questão de fundamental importância a aproximação do futuro professor à realidade escolar desde o início do curso, de modo a permitir conhecer mais cedo os sujeitos e as situações com que irão trabalhar.

Moraes (2005) evidencia que a realidade educacional atual apresenta para os professores, além desses apontados, outro grande desafio que é o de desenvolver a sua docência não mais baseada em verdades absolutas, previsibilidade e estabilidade.

O desafio que se estabelece para o educador é formar para o incerto, fato gerado pelos grandes avanços tecnológicos e científicos.

Nesse sentido, o olhar volta-se para os cursos de formação de professores como possibilidade de formar o futuro professor para atuar nesse contexto. As licenciaturas ultimamente têm sido vistas como mecanismo capaz de mudar a formação escolar a partir de uma “boa” formação do professor.

Segundo Gatti (2010), é no início do século XX que aparece a preocupação com a formação de professores para o secundário, que hoje correspondem às séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A esse professor foi atribuído, de acordo com a autora, a denominação de professor especialista em disciplina. Afirma ainda que até então,

[...] esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas [...]. Nos anos de 1930, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da Licenciatura [...] dirigida à formação de docentes para o ‘ensino secundário’[...] que veio denominar-se popularmente 3+1[...]³. (GATTI, 2010, p. 486).

No meu entendimento, apesar da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, de 23 de dezembro de 1996 e, posteriormente, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, estas não tem conseguido desvincular a ideia de bacharelado e de licenciatura, cuja gênese está no modelo 3+1. O que prevalece nesses cursos de licenciaturas é a ênfase das disciplinas específicas do curso em detrimento às de formação pedagógica, consideradas disciplinas menos nobres que as de formação de bacharéis. Pereira (2006) considera que o modelo 3+1 ainda não foi superado totalmente pela maioria dos cursos na maior parte das universidades. Considera ainda que:

[...] as dúvidas e incertezas em relação aos novos rumos das licenciaturas são reforçadas pelas enormes dificuldades encontradas no âmbito das universidades para a proposição e implementação de soluções para seus problemas [...]. (PEREIRA, 2006, p. 72).

³Nesse modelo a formação de professores, de acordo com Gatti (2010), a partir da formação de bacharéis, nas poucas universidades existentes na época, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura.

Nesse sentido, ousou considerar que a intenção buscada nos cursos de licenciaturas, com o intuito de formar professores para as constantes transformações da sociedade, ainda está longe de acontecer, uma vez que os cursos de formação de professores, desde a sua criação, encontram-se permeados pela falta de identidade, ou seja, o foco está voltado mais para o bacharelado do que para a licenciatura. Essa falta de identidade como curso específico de formação de professores leva à dicotomia entre as disciplinas de cunho pedagógico e as disciplinas específicas do curso, à desvalorização da primeira em relação à segunda, fato que persiste desde a gênese dos cursos de licenciaturas específicas até hoje, não contribuindo nem para formar o bacharel nem tampouco o professor que irá atuar na educação básica.

Nesse contexto, permeado por conflitos, problemas, contradições é que se inserem os sujeitos desta pesquisa.

A composição do bordado: estrutura da tese

O primeiro capítulo desta tese intitulado “O ponto: o sentido da pesquisa, um momento identitário do ser” aborda minha trajetória de vida e formação, possibilitando entender como ocorreu o meu (nosso) processo de constituição da identidade de ser professora, ressaltando o caráter socioeducativo das lembranças trazidas na atividade de falar de si, amparada pelos autores que trabalham com história, memória e autoformação, bem como o interesse pelo objeto de pesquisa.

A leitura do capítulo possibilita entender que ser professor não é um dom que nasce com o sujeito e sim um processo contínuo e partilhado de construção e reconstrução identitária. Nesse sentido, Josso (2004) ressalta a importância das narrativas de formação como possibilidade para distinguir experiências partilhadas a partir de nossa convivência grupal, como também propicia conhecer trajetórias singulares que podem servir de referencial que “[...] nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo [...]” (JOSSO, 2004, p. 49), trazendo possibilidades de conhecimento e de aprendizagem.

O segundo capítulo intitulado “O risco e os fios: organizando o percurso para a compreensão do objeto da pesquisa” versa sobre o caminho percorrido para a realização da pesquisa, trazendo o referencial teórico e metodológico o qual possibilitou responder aos questionamentos e à problemática de estudo, como

também uma breve apresentação dos sujeitos, a modalidade da pesquisa e o processo de organização e de análise dos dados.

O terceiro capítulo intitulado “O desenho: as Representações Sociais” trata da explicitação dos fundamentos da Teoria das Representações Sociais, de Moscovici (2003), como teoria interdisciplinar que possibilita analisar a constituição da identidade de ser professor, no contexto do cotidiano de suas vidas, que envolve aspectos da cultura, da educação, da afetividade, da criatividade, como também os psicológicos e os sociais. Parte-se do princípio de que essas dimensões estão presentes e inter-relacionadas no próprio ser humano, em seu existir, em seu pensar, enquanto trabalha e manifesta o sentido e seu plano de vida. Ao focalizar a pesquisa no universo de vinte professores, em uma dada realidade, podemos, por meio da Teoria das Representações Sociais, analisar, interpretar e compreender a complexidade de seu pensar e agir.

O quarto capítulo intitulado: “O desenho e o bordado: as marcas constitutivas na trajetória do ensinar as disciplinas pedagógicas” traz o pensamento dos docentes entrevistados e as análises fundamentadas pela Teoria das Representações Sociais que, pelo seu caráter interdisciplinar, permitiu o diálogo entre a Psicologia Social e a Educação, bem como as contribuições de outros campos do conhecimento, considerando que nenhum campo do saber ou teorias científicas possuem a exclusividade do entendimento dos fenômenos que envolvem a complexidade do ser humano e dos processos formativos pelos quais cada sujeito passa no contexto social em que está inserido.

As considerações finais sob o título “O relevo do bordado: algumas considerações” apresentam os resultados que apontam para a resposta do problema da pesquisa e dos objetivos. Traz também a relevância deste estudo para a formação de professores nas licenciaturas e a possibilidade de reflexão para a tomada de decisões no enfrentamento dos problemas que esses cursos vêm apresentando ao longo dos anos.



Imagem disponível em <http://www.fotosearch.com.br>

CAPÍTULO I

O PONTO: SENTIDO DE PESQUISA, UM MOMENTO IDENTITÁRIO DO SER

Agora era ponto de honra.
Juntaria um fio a outros,
somaria sua voz, faria um canto, um tanto.
que chegasse a todos nós.
No ponto mais alto do céu, uma estrela lhe sorria.
Um fiapo de luz.
Nunca mais corrente e cruz.
Agora ponto corrente, agora ponto de cruz.
(MACHADO, 1998)

1 Os pontos iniciais sobre o risco do bordado

As metáforas seduzem o pesquisador à exploração de algumas estruturas que norteiam os estudos qualitativos, permitido semanticamente ao estudioso bordar, tecer muitos pontos: “ponto corrente, ponto de cruz” conforme ensina o poeta Machado (1998) na epígrafe. Podemos falar que, no momento em que o ponto do bordado vai tomando forma, os fios deixam de ser “fiapos de luz”, entrelaçam-se e se juntam aos diálogos e reflexões acerca da identidade, da formação e das experiências do cotidiano. O ponto, neste capítulo, caminha pelo sentido da pesquisa, a partir da minha própria caminhada de construção docente no curso de Pedagogia e, posteriormente, como professora de Ensino Superior nos cursos de licenciaturas dentre os quais destaco os cursos de Letras, Matemática e Ciências Biológicas. A reconstituição da trajetória de vida e formação tem, para esta tese, a razão da escolha do meu tema e a origem da investigação aqui engendrada. Não tem simplesmente a intenção de relembrar a caminhada em si mesma, mas torná-la instrumento de reflexão, porque, enquanto diz de mim, diz de outros, ou seja, converte-se em “movimento socioeducativo” (NÓVOA, 1992, p. 19), contextualizado num determinado tempo e espaço.

Assim o ponto significa o início de tudo, não apenas os sinais do princípio, mas uma série de signos que anunciam significações afetivas e culturais. O ponto traz as marcas das pesquisas que envolvem as trajetórias de vida e formação as quais,

de acordo com Souza, Sousa e Catani (2008), têm conquistado espaço significativo no meio científico, a partir das leituras de Marie-Chistine Josso, Antônio Nóvoa, Gasteau Pineau, e Pierre Dominicé, autores que, segundo Souza, Sousa e Catani (2008) tiveram papel fundamental para a ampliação desse tipo de abordagem investigativa.

Souza, Sousa e Catani (2008) ressaltam que o movimento biográfico no Brasil teve início com a criação do Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMG-FEUSP) e marcam as primeiras experiências com pesquisas (auto)biográficas como práticas de formação, destacando seu próprio envolvimento com esse grupo. Dessa forma, passam a desenvolver projetos com a perspectiva de formação e autoformação baseadas nas trajetórias de vida e esses projetos se configuram como as primeiras iniciativas brasileiras utilizando as histórias de vida como elemento importante no campo da formação de professores.

Reverendo as relações com as instituições formadoras, em nível de concepções de homem, educação, ensino, metodologias, relação professor/aluno e outros elementos importantes da formação, conjugam-se diversos momentos para compreensão da historicidade de ser professor. Nóvoa (1992) dá ênfase às qualidades heurísticas das abordagens autobiográficas e histórias de vida, porque possibilitam conjugar diversos olhares por meio de uma “[...] compreensão multifacetada e de produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes”. (NÓVOA, 1992, p. 20).

A narrativa da trajetória de formação e docência possibilita a reconstituição da identidade de ser professora, a revisão dos papéis assumidos, a influência da escola em nossa vida articulado a um determinado momento histórico, à sociedade a que se pertence e às concepções e ideologias presentes em cada momento histórico. Nessa evolutiva é que me detenho a questionar aspectos ainda não pensados e, com isso, levantar problemas, escolhendo dentre eles o objeto desta tese.

A clareza da nossa condição de ser, de dizer quem somos, é bastante difícil. Organizar os acontecimentos de nossa trajetória torna-se tarefa ainda mais difícil, porque muitas vezes somos parciais e registramos somente os fatos negativos ou nos detemos nos positivos, além de estar tornando público uma história que consideramos ser só nossa. A escritura de si envolve voltar ao passado, reconstituindo-o no presente para que, reconstituído, possa fluir, deixar vir à tona o sentido da nossa atuação profissional. Nesse processo, a memória, de acordo com

Delgado (2006), possibilita ao sujeito trazer, através do tempo, a marca da sua historicidade.

As narrativas, a fala de si mesmo “[...] mobiliza a memória discursiva e produz uma mexida, um deslocamento na rede de filiações sócio-históricas e ideológicas de identificação [...]”. (ECKERT-HOFF, 2008, p. 26). Assim, o sujeito que se faz professor em formação coloca-se em cena para dizer de si e, ao dizer de si, possibilita trazer à tona fatos de sua trajetória os quais possibilitam refletir a formação como um processo de continuidades e rupturas.

No intuito de contribuir para o entendimento acerca de como nos tornamos professores(as), optei por essa possibilidade como o primeiro capítulo desta tese. O processo histórico para atingir a docência está intimamente relacionado à história pessoal de cada um, uma vez que, nesse contexto, muitas vezes nos são desveladas nossas opções ou im-posições profissionais.

Dentre as lembranças, inicio pelo Ensino Fundamental, anteriormente chamado de ensino primário de 1ª a 4ª série, quando estudava numa escola particular, confessional em Dourados/MS: o “Patronato Santo Antônio”. A escola era dirigida pelas irmãs franciscanas onde os princípios religiosos eram seguidos sem contestação. Vale lembrar que, nessa época, a maioria das famílias douradenses professava a fé da Igreja Católica e minha família também pertencia a essa instituição, portanto, nada mais coerente que colocar seus filhos numa escola que vivia os princípios dessa instituição religiosa.

Desse período posso trazer à tona as lembranças, especialmente a alegria do dia em que me descobri lendo. Como me senti importante! Hoje, analisando, verifico que fiquei tomada por um sentimento de competência, de grandiosidade, de vitória. Para mim, ler era a atividade mais prazerosa dentre todas as outras que fazia. Deixava de brincar e de fazer outras atividades para ler. Lia qualquer coisa que pudesse ser lida. Meus pais, observando essa minha atitude, começaram a comprar livros de historinhas infantis e, posteriormente, juvenis, para eu ler. Dessa época para cá nunca mais deixei de ser leitora. Esse fato da minha vida, que ora narro, faz-me lembrar da frase de Jorge Luis Borges a qual me permito parafrasear quando ele diz que o livro é uma das oportunidades que possibilita às pessoas serem felizes.

Se para mim o ato de ler foi motivo de prazer, para muitas crianças, aquelas que não conseguem vencer essa etapa, pode ser motivo de abandono da escola ou de sucessivos fracassos nos anos posteriores de escolaridade. Surge a frustração e a

baixa autoestima na vida dessas crianças, a ponto de desistirem da superação da dificuldade no domínio da leitura e da escrita. Mais triste ainda é pensar que a escola parece impotente para minimizar essa questão até os dias de hoje. No entanto, não é possível desconsiderar que a escola possa eximir-se da problemática. Se por um lado a instituição não deve ficar passiva, omissa e deve buscar a mudança no sentido de converter-se “[...] em algo verdadeiramente educativo e superar seu conceito obsoleto, que remonta ao século XIX” (IMBERNÓN, 2000, p. 96), por outro, é necessário entender que a questão não se reduz simplesmente à escola, envolve a sociedade como um todo.

Da minha professora alfabetizadora não lembro, não sei explicar o porquê. Parece ser um processo contraditório, uma vez que seria normal lembrar-me de sua fisionomia ou nome. Afinal foi articuladora desse processo num dos momentos mais importantes da minha vida. Não lembrar fatos que envolvem nosso existir parece ser normal, em vista do que afirma Pollak: “[...] a memória é seletiva, nem tudo fica gravado nem tudo fica registrado [...] o que a memória grava, recalca, exclui, relembra, é [...] o resultado de um verdadeiro processo de organização”. (POLLAK, 1992 p. 4-5).

Desse período guardo na memória a lembrança viva da professora Terezinha da 2ª série, que era a minha paixão. É a única professora de que guardo lembrança por seu porte elegante, bonita que demonstrava um carinho muito grande para com seus alunos. Nunca vi essa professora tratar mal seus alunos e outras pessoas. Na saída sempre me acompanhava a caminho de casa, situada em um bairro em que também residia. A grande admiração por essa professora faz-me lembrar dos teóricos que afirmam que o aprender está intimamente vinculado à afetividade. A Psicologia Social e a Pedagogia destacam a indivisibilidade entre as dimensões afetivas e cognitivas no processo de aprender, entre os quais destaco os autores Vigotski (1998) e Freire (1996).

Bordando o meu percurso, os estudos foram interrompidos na época ginásial, ou seja, na 8ª série do Ensino Fundamental, passando a dedicar-me à vida pessoal. Apesar de ter parado com o estudo formal, sempre estava às voltas com leituras de revistas, histórias em quadrinhos, romances e até com os estudos de língua portuguesa e com a consulta da gramática. Continuei meus estudos somente mais tarde, depois de casada, quando a minha presença na vida escolar dos meus filhos não era tão necessária.

Acompanhá-los e ajudá-los nos deveres de casa era tarefa diária e foi nesse processo de acompanhamento que me surpreendi com o fato de que ensinar era prazeroso. Sentia imensa alegria quando percebia que minha interferência e auxílio possibilitavam aos meus filhos não terem grandes dificuldades na escola. Trago esse fato por mim vivido, porque acredito que nesse momento fiz a opção pelo Magistério.

Voltei aos bancos escolares após dezessete anos de dedicação familiar e, em 1983, matriculei-me no Magistério de 1^a a 4^a série na Escola Estadual Menodora Fialho de Figueiredo, em Dourados/MS. Adorava ir às aulas e, à tarde, estudar e fazer as atividades. A minha motivação era algo que estava presente todos os dias nessa caminhada. Aliás, a motivação para os estudos nunca deixou de existir até os dias atuais. As condições de vida material eram favoráveis para mim, uma vez que não trabalhava fora e, em casa, tinha auxiliar para os serviços domésticos e o apoio incondicional de minha mãe, podendo dedicar-me aos estudos.

No curso do Magistério também descobri que era boa em redação. Naquela época era assim denominado um texto escrito e foi escrevendo que participei de um concurso de redação promovido pelo Estado, atingindo o segundo lugar. Ter prazer em estudar, certa facilidade de aprendizagem e superar minhas limitações depois de tanto tempo longe da escola instigava-me cada vez mais aos estudos. Penso que o sucesso ou o fracasso na escola são fatores determinantes da constituição da identidade, seja em nível pessoal ou em nível profissional.

Recordar fatos acontecidos em uma trajetória de formação parece não ser importante numa pesquisa. No entanto, as “recordações-referências” (JOSSO, 2004, p. 40) podem ser qualificadas de experiências formadoras, uma vez que podem trazer incentivo para aqueles que, por um motivo ou outro, sentem-se desanimados em relação aos seus estudos e sua formação. A história bem sucedida no curso de Magistério foi decisiva para a busca contínua de querer saber mais, de superar dificuldades, de enfrentar com entusiasmo os desafios com os quais me deparei naquele momento, assim como outros que surgem até hoje. Desde a decisão de voltar à escola nunca mais abandonei os estudos. Tracei um objetivo, fui e ainda hoje vou em busca desse objetivo.

Nesse sentido, não posso deixar de concordar com Nóvoa (1992) quando afirma que estar em processo de formação implica investimento pessoal diante dos

próprios projetos, o que leva à construção de uma identidade pessoal que é, também, uma identidade profissional, pois uma está imbricada na outra.

A escola e o curso, sem dúvida, marcados pelo tradicionalismo, eram conteudistas e os professores transmitiam os conhecimentos sem relacioná-los com o contexto social, político, econômico e educacional. As disciplinas de fundamentos, como a Filosofia da Educação e a Sociologia, não se calcavam na realidade social presente a fim de garantir a reflexão crítica. Hoje, posso entender porque a reflexão e a criticidade não faziam parte da prática pedagógica dos professores. Estávamos ainda no período da Ditadura Militar. O modelo político-econômico então adotado, consolidado com o Golpe Militar de 1964, subordinou todas as instituições sociais, bem como a educação, aos seus serviços pautados no modelo de gestão “[...] tecnodesenvolvimentista como resposta às necessidades da sociedade. Com isso a educação ficou subjugada aos interesses econômicos”. (SILVA, 1997, p. 71). Dessa forma, a educação passou por modificações drásticas em sua organização estrutural. Os sistemas de ensino passaram a ser regidos pela Lei nº 5692/71⁴, que reformulou todo o sistema de ensino no Brasil, tornando o ensino de segundo grau profissionalizante.

Nesse contexto, o Ensino Médio e o Ensino Fundamental passaram a ter caráter profissionalizante. O estudante do curso de Magistério, chamado Normal de 1ª a 4ª série, saía com um diploma de técnico, tornando-se apto para exercer uma profissão no mundo do trabalho. O artigo primeiro dessa lei traz seguinte redação:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (Lei 5692/71, capítulo I)

O termo qualificação para o trabalho traz a obrigatoriedade de formar o cidadão para ocupar uma profissão no mundo do trabalho nesse contexto de mercantilização da educação no Brasil. A obrigatoriedade da qualificação seria

⁴ A Lei 5692 foi uma lei que reformulou alguns artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei. 4024, de 20 de dezembro de 1961, portanto não se caracteriza como LDB. O Brasil teve somente duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: a Lei nº 4024/61 e a Lei nº 9394/96.

mudada com a Lei 7044/82⁵, que substituiu a expressão “qualificação” para o trabalho, que dava um caráter terminal ao ensino de 2º grau, para o termo “preparação” para o trabalho, revogando o ensino profissionalizante obrigatório. Segundo Ghiraldelli (1991), em 1982, no governo de Figueiredo, já se discutia a possibilidade de uma nova Constituição a ser promulgada em 1988 e, a partir dela, uma nova reforma seria anunciada, dando início ao processo de democratização.

Dado o contexto histórico de repressão em que a crítica e a análise da sociedade não eram permitidas, os professores do curso de Magistério não tinham essa prática nesse momento. No entanto, nesse curso aprendi de fato fazer planejamento de ensino, planos de aula, objetivos. Entendi o que eram procedimentos e metodologia de ensino, o que era uma sociedade. Foi no Magistério também que enfrentei e comecei um processo de superação da minha timidez, quando da apresentação de seminários e de simulações de aulas, atividades propostas pelos professores do curso.

No Magistério tive bons professores. Tenho agradável lembrança da professora de Português que não abria mão de aprofundar os conteúdos tanto da Língua Portuguesa quanto da Literatura Brasileira, uma vez que ela se preocupava em subsidiar os alunos para prestar o vestibular. Essa professora ficou na minha lembrança pela seriedade, exigência e competência com que desenvolvia seu trabalho. Sempre gostei de estudar Português. Pensava em fazer Letras, mas a Pedagogia falou mais alto. Considero que essa atitude, junto ao meu esforço pessoal para além do que se discutia em sala de aula, possibilitou-me passar no vestibular para Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em Dourados/MS, em 1987.

Do estágio supervisionado no curso de Magistério lembro-me tão somente do período de observação. Do período da minha regência não tenho nenhuma recordação, por mais que tente recordar. Talvez o fato de recordar somente o período da observação se explique pela frustração que senti por encontrar uma realidade para a qual não me sentia preparada: simular aulas para os colegas e apresentar seminários no curso de Magistério era muito diferente da realidade encontrada.

⁵ A Lei n. 7044/82 desobrigou os estabelecimentos de ensino a oferecer o ensino profissionalizante de caráter compulsório.

O curso do Magistério, naquele momento, não me possibilitou entender que os alunos não são iguais, que as condições sociais e econômicas interferem na aprendizagem dos alunos os quais são, em sua maioria, da escola pública e não têm as mesmas oportunidades dos alunos de condições econômicas mais favoráveis.

Essa constatação levou-me a refletir: “Será que a aprendizagem do curso possibilitar-me-ia desempenhar satisfatoriamente minha docência com a situação real de uma sala de aula?” Percebi que o curso nos preparava para trabalhar com o aluno comportado, que aprende fácil, que fica quieto e não com o aluno real, aquele que brinca, que não faz a tarefa, que mexe com o colega e outras “coisas” de criança.

Em 1987 conclui o Magistério e já no ano seguinte assumi uma sala de aula na Rede Municipal de Ensino de Dourados/MS como professora substituta.

1.2 Do ponto corrente à pausa para o bordado de uma nova camada: o significado do curso de Pedagogia na formação e atuação profissional.

Em 1988, vivi concomitantemente o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* de Dourados/MS,(CEUD) e a docência numa sala de aula de 3ª série do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Dourados/MS.

Em relação ao curso de Pedagogia, logo nas primeiras aulas verifiquei uma grande diferença entre o ensino na universidade e o que tinha tido até aquele momento, bem como percebi que a participação do aluno no processo era fundamental. Os professores exigiam de nós alunos a participação ativa frente aos conteúdos. O modelo de ensino que havia tido no Magistério era uma “educação bancária”, como aponta Freire (1987, p. 62), em que os homens são vistos como “expectadores e não recriadores do mundo”. Uma educação que não priorizava a reflexão do aluno e os questionamentos.

Na universidade era totalmente o oposto. Foi um choque de realidade e considero que muitos dos alunos que chegam hoje à universidade passam pela mesma situação. Muitos não conseguem superar as limitações e desistem. Penso que entre a universidade, o Ensino Fundamental e o Médio existe um abismo que necessita urgentemente ser discutido para a tomada de decisões sobre essa questão. Encontro em Pimenta e Anastasiou (2002) o respaldo para a afirmação por mim feita,

quando elas fazem uma análise dos alunos que chegam à universidade. As autoras afirmam que a maioria dos alunos vem “[...] de um sistema de ensino que centralizou os esforços de seus últimos três anos na direção do vestibular [...] a memorização foi a tônica dominante [...]” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002 p. 233). Diante dessa constatação as autoras afirmam que os alunos, quando chegam à universidade, têm limitações da ordem de leitura, interpretação de texto, de redação de análise e acabam encontrando muitas dificuldades na graduação, assim, uns desistem e outros vão se “arrastando” ao longo dos anos até se formarem.

Retomando o percurso da minha trajetória de formação no curso de Pedagogia, ressalto que a leitura prévia dos textos para discussões e elaborações de trabalhos era condição obrigatória para que as aulas acontecessem. Os professores indicavam os textos, as leituras obrigatórias, os encaminhamentos. Aos alunos cabia discutir, analisar, refletir, argumentar elaborar trabalhos, sempre dentro de uma visão crítica. Privilegiavam os trabalhos em grupo, individuais, discussão em círculo, debates e seminários. Notei que nessas discussões e análises críticas os professores faziam o papel de problematizadores entre os conteúdos e os alunos.

Percebia que não era intenção dos professores que os estudantes fossem meros receptores de conteúdos e sim “[...] investigadores críticos por meio do diálogo com o educador, crítico também [...]” (FREIRE, 1987, p. 66), uma vez que na prática pedagógica desses professores era priorizada a análise crítica de determinadas situações, de discussões em grupos em que cada aluno defendia seu ponto de vista e outras práticas que envolviam a sua manifestação, para depois dar fechamento ao conteúdo trabalhado.

Diante dessa postura, no início tive um desconforto, pois não sabia lidar direito com essa nova maneira de aprender. Em relação aos trabalhos em grupo, inicialmente tive algumas dificuldades, já que estava acostumada a fazer trabalhos sozinha, pois eu era fruto do individualismo naquela época. No entanto, hoje o que mais me encanta num estudo é a possibilidade de dialogar com meus pares na realização das atividades tanto em relação à docência quanto em relação a atividades relacionadas com a produção acadêmica.

A pesquisa permeou o curso durante os quatro anos, apesar de não ter, naquela época, a obrigatoriedade de Trabalho de Conclusão de Curso – o TCC – como nos dias atuais. Lembro-me da primeira experiência com a pesquisa – realizada com uma colega do curso – cujo objetivo era verificar qual a profissão dos pais dos

alunos de uma escola pertencente à Rede Municipal de Ensino de Dourados/MS que mais se destacava ao ser comparada com outras. A iniciação à pesquisa foi um desafio para o tratamento do material teórico e organização dos dados e tabelas.

Assim, passei a vivenciar um ensino diferente do ensino transmissivo que até então vinha experienciando. Agora, a centralidade do processo estava voltada para a ação do aluno, permeada pela reflexão crítica, pelo trabalho intelectual, pelo trabalho e discussões em grupo e pela pesquisa. Penso que o ensino por transmissão pode até possibilitar ao aluno memorizar conceitos, obter informações, realizar alguma atividade intelectual, mas não tem o mesmo efeito da pesquisa, da reflexão dialética, portanto não proporciona uma aprendizagem real. Segundo esclarecem Pimenta e Anastasiou (2002, p. 195):

[...] o ensino deve propiciar novas elaborações e novas sínteses, tanto por parte do professor quanto por parte dos alunos em relação aos conhecimentos e processos [...] propiciando ao aluno a construção de uma apreensão sempre qualitativamente superior [...].

Nesse sentido, vejo que o ensino que privilegia a pesquisa ao longo do curso de formação inicial possibilita esse salto qualitativo em relação ao conhecimento.

A vivência como acadêmica me possibilitou verificar que o campo da educação e da pedagogia é, assim como todo campo da vida social, como afirma Bourdieu (1983), um espaço estruturado de posições hierarquizadas no qual são travadas lutas entre dominantes e dominados em torno de interesses próprios. Mas foi nesse campo e nesse lugar que também vislumbrei a possibilidade de outra forma de relação social e econômica não tão injustas e cruéis.

O estudo sobre Marx e sobre educadores críticos possibilitou-me verificar que o homem é quem organiza sua existência material e, por isso, pode, mediante uma vontade política junto a outros homens, transformar as relações opressoras em relações mais democráticas, ou seja, em outra organização de existência em que o homem possa exercer sua cidadania de fato, não de papel⁶. A teoria marxista sedimenta conceitos novos que trazem a visão histórica do homem e da sociedade, do mundo capitalista, da ideologia, alienação, exploração, opressão, libertação, transformação e outros conceitos mais.

⁶ Utilizo a expressão cidadania de fato e não de papel para enfatizar que no papel, por intermédio das leis, a cidadania é direito de todo brasileiro, porém, na concretude de sua existência, ela é quase nula.

O estudo no curso de Pedagogia situava-me na época em que sucedeu o período de Ditadura Militar caracterizado pela abertura democrática, a qual propiciou um modelo de ensino que privilegiava as relações de diálogo contra o ensino tecnicista⁷ que, até então, a escola e também a universidade, obrigatoriamente, vinham fazendo por força do movimento político e educacional dos anos 1980. Nesse sentido, a universidade ainda seguia o modelo original das licenciaturas, seguindo a “fórmula 3+1.” (PEREIRA, 2006, p. 75).

Com base nesse modelo, no quarto ano a turma se dividia indo em direção à habilitação desejada: supervisão escolar ou orientação educacional, focalizando, no primeiro semestre, as teorias das habilitações e do Estágio Supervisionado e, no segundo semestre, os estágios nas escolas referentes à docência de 1ª a 4ª séries, à docência no Magistério em nível médio e ao estágio em Orientação Educacional, a habilitação de minha opção. O curso formava o professor para ministrar aulas no Magistério, nas primeiras séries do Ensino Fundamental que, no período, correspondia à 1ª a 4ª série e oferecia as duas habilitações já mencionadas.

Desse período lembro-me da dificuldade em ter a permissão das escolas para a realização do estágio, principalmente em relação às habilitações. Considero que essa situação precisaria de maior discussão e reflexão por parte da universidade e das escolas. Cabe ressaltar que, apesar de o curso ainda estar centrado no modelo de crédito, estava em período de transição para o regime seriado.

As ideias de Paulo Freire foram inspiradoras do meu pensamento e ação na luta pela libertação e transformação humanizadora. Aprendi a tornar-me crítica, mas sem fanatismo, pois considero que o fanático pode ficar cego na sua crença e não privilegiar o diálogo, como lembra Freire: “A auto-suficiência é incompatível com o diálogo.” (FREIRE, 1987, p. 81).

Trabalhando em escolas da rede pública, sempre procurei fazer tudo o que estivesse ao meu alcance em favor dos alunos para que eles, além de aprenderem os conteúdos exigidos na série em que se encontravam, pudessem iniciar o processo de pensar criticamente. Acredito que esse é o caminho para garantir uma educação de qualidade e minimizar as dificuldades que se apresentam ao menos favorecidos, por intermédio do compromisso e responsabilidade daquilo que nos propusemos a fazer: ser professor e ensinar.

⁷ Tecnicismo pedagógico inspirado na teoria Behaviorista da aprendizagem de caráter instrumental.

Nesse sentido, concordo com Freire (1996) quando diz que ensinar não é simplesmente transmitir conhecimento e sim possibilitar ao aluno pensar certo, o que exige do professor uma postura exigente, difícil e penosa, a qual deve ser necessariamente assumida diante dos outros, com os outros, diante do mundo, dos fatos e diante de nós mesmos.

1.3 A trajetória no curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior: alguns pontos a mais na trama desse bordado

Ao terminar o curso de Pedagogia, matriculei-me no curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior, no Centro Universitário da Grande Dourados/MS (UNIGRAN), tendo em vista que, na época, era a única faculdade que oferecia especialização. Nesse período eu ainda não pensava em ser professora do Ensino Superior. O meu desejo era continuar com os estudos pela satisfação e prazer que tinha em estudar, vencer desafios e aprimorar meus conhecimentos como professora do Ensino Fundamental.

Apesar de o curso de Especialização ser na perspectiva de formação do professor para a docência de Ensino Superior, ou seja, a área de concentração do curso era em Metodologia do Ensino Superior, lembro-me de que a única atividade prática voltada para esse nível de ensino foi a de desenvolver um planejamento anual para uma disciplina de um determinado curso de graduação, escolhida de acordo com preferência de cada aluno. Nesse sentido, uma pergunta se faz necessária: Se o curso era voltado para formação da docência no Ensino Superior, porque esse aspecto não foi priorizado? A análise que faço passa pela ideia de que, na época, havia poucas pesquisas e bibliografias específicas que discutissem a docência no Ensino Superior como temos hoje, fato que certamente impossibilitou centrar o foco nessa formação.

Como trabalho de finalização de curso foi exigida a elaboração de um pré-projeto de pesquisa a ser desenvolvido de acordo com o interesse de cada aluno. Como já exercia a atividade de docência de 1ª a 4ª série, meu interesse esteve voltado para entender qual era o significado da “tarefa de casa” para os professores, meus colegas da Escola Municipal de 1ª a 4ª série Bernardina Corrêa de Almeida, situada em um bairro da periferia de Dourados.

Esse interesse surgiu da minha própria vivência como professora ao perceber que as tarefas, dadas como reforços da aprendizagem, não eram feitas pela maioria dos alunos e, os que as faziam, traziam as mesmas dificuldades evidenciadas em sala de aula. A partir dessa constatação, passei a trabalhar todo o conteúdo em sala de aula, eximindo os alunos de fazerem tarefa de casa, considerando a situação daquelas crianças cujos pais saíam cedo para trabalhar e pouco contribuía para a aprendizagem dos filhos. Algumas dessas crianças não tinham tempo suficiente para realizar a atividade em casa por serem responsáveis em cuidar de seus irmãos menores e outras situações vividas impostas pelo seu contexto de vida. Eu me perguntava: Qual é o significado da tarefa escolar para os professores daquela escola? Por que insistiam nessa atividade, uma vez que já sabiam que no outro dia não teriam as tarefas da maioria da turma? Sendo assim, a tarefa escolar foi o problema da pesquisa.

O resultado da pesquisa demonstrou que o significado da tarefa para os professores da escola era o de fixar os conteúdos que eles haviam ensinado em sala de aula. Para a maioria dos alunos significava ficar sem recreio, já que não faziam a tarefa. Se por um lado a tarefa escolar é importante para criar o hábito de estudo, por outro, a ideia de fixar os conteúdos, assim como os professores a concebiam, não se fazia relevante, considerando que o aluno com dificuldades na aprendizagem de alguns conteúdos reforçava os mesmos equívocos evidenciados em sala de aula, por não ter a possibilidade de outros meios que o ajudasse a superar dificuldades de aprendizagem em casa.

Essas considerações me permitem verificar que o ensino não se limita apenas a ministrar os conteúdos. Faz-se necessário compreender a prática pedagógica do professor como conteúdo-forma, ou seja, é de fundamental importância que o professor compreenda e analise “[...] as determinações e as relações que ocorrem entre a sociedade e a escola, através do ensino [...]” (DAMIS, 1996, p. 31). No entanto, devido a minha inexperiência, o resultado da pesquisa não foi socializado ou discutido com os professores da escola. Restringiu-se à reflexão sobre minha prática pedagógica, pois naquela época não havia a obrigatoriedade de apresentá-lo para alguma banca, como nos dias atuais, assim como não tínhamos a possibilidade de socialização dos resultados de pesquisas como temos hoje, por meio de encontros, seminários e outros eventos.

1.4 A trajetória da docência na Rede Municipal de Ensino concomitantemente com o curso de Pedagogia: do ponto corrente ao ponto de cruz

Como já mencionei anteriormente, iniciei minhas atividades de professora paralelamente ao curso de Pedagogia em 1988. Inicialmente fui contratada como professora substituta, lotada na Secretaria Municipal de Educação onde aguardava a oportunidade de substituir algum professor que estava impossibilitado de permanecer em sala de aula, seja por licença-saúde, licença-maternidade ou por outros motivos.

Na condição de substituta, fazia uma espécie de rodízio nas escolas da rede. Essa caminhada possibilitou-me conhecer quase todas as escolas que ficavam na periferia da cidade: umas mais distantes do centro da cidade, outras menos. A substituição de uma professora na APAE foi uma experiência difícil, porque eu tinha pouco conhecimento desse universo, que era ao mesmo tempo gratificante. No curso de Pedagogia tinha cursado uma disciplina optativa em Educação Especial denominada Tópicos em Educação Especial. Nessa disciplina havia aprendido algumas técnicas para trabalhar com alunos especiais e, sob a coordenação da supervisora dessa instituição, consegui desenvolver algumas atividades com eles.

No ano seguinte, em 1989, surgiu uma vaga para professora permanente e a partir daí iniciei meu percurso como professora contratada no regime CLT - Consolidação das Leis do Trabalho. Fui lotada na Escola Municipal de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, numa 3ª série, no período vespertino. Nesse momento senti muita alegria por ter conseguido uma sala de aula que era só minha. Assim, no período da manhã, ia para a universidade cursar Pedagogia, à tarde para a escola e, à noite, realizava as atividades inerentes à profissão e ao estudo.

Cursar a Pedagogia concomitantemente com a experiência docente foi muito importante na minha trajetória de formação, porque foi uma oportunidade ímpar de vivenciar a relação teoria e prática e entender o que os professores do curso sempre enfatizavam: a indissociabilidade entre elas. De acordo com os docentes, era preciso superar a ideia presente no imaginário das pessoas a qual passava pelo entendimento de que primeiro era preciso ter a teoria para depois aplicá-la na prática. A partir do momento em que vivenciei o curso junto com a docência, essa questão ficou clara para mim. Entendi que prática e teoria são faces da mesma moeda.

Busco Rays (1996) para esclarecer melhor essa relação. O autor enfatiza que teoria e prática são inerentes a um todo único e unilateral, sendo que a uniteralidade da teoria e da prática é que propicia ao homem conhecer a “[...] essência do mundo da cultura e do mundo da natureza [...]” (RAYS, 1996, p. 37) e oportuniza entender a relação entre as partes e o todo de uma realidade concreta. Hoje, analisando essa questão, verifico que, apesar dessa discussão não ser nova, essa problemática ainda não é compreendida pela maioria dos professores.

Na disciplina de Psicologia da Educação, na época, eram muito fortes os estudos de Piaget e Emília Ferreiro. Assim, pautada nos conceitos dessas teorias, criava meus materiais, minha metodologia de trabalho, minha forma de avaliar e de trabalhar com as dificuldades desses alunos, ou seja, minha maneira de ser professora.

Esse entendimento proporcionou-me uma prática pedagógica que se diferenciava dos demais professores, o que me levou a trabalhar como técnica pedagógica na Secretaria Municipal de Educação, no ano de 1992. A Secretaria de Educação tinha uma prática de mandar seus técnicos assistirem aulas dos professores nas escolas. Assim, como todos os professores, também fui contemplada com a visita da técnica que, sentada ao fundo da minha sala de aula, anotava tudo o que observava. Lembro-me de que os professores tinham muito receio dessa invasão em sua sala de aula, receio que não tive, porque acreditava no que fazia, tinha uma prática e uma postura fundamentada, posicionava-me frente ao encaminhamento da minha atividade como professora e apresentava abertura suficiente para aceitar a avaliação a que estava sendo submetida.

Nesse momento, a Secretaria estava direcionando suas políticas de capacitação fundamentada em Piaget e Emília Ferreiro. Entendo que, na época, isso significou um salto qualitativo das políticas educativas da Secretaria da Educação, porque de uma prática pedagógica baseada na repetição, na memorização, na superficialidade dos conceitos, passaria a considerar que a construção do conhecimento deveria ser realizada pelo aluno. No entanto, como sempre ocorre em relação a novas propostas de encaminhamentos para uma aprendizagem mais efetiva, as escolas não tinham condições de viabilizá-la. Outra questão ocorrida em relação à teoria de Piaget diz respeito à leitura equivocada que os professores fizeram da teoria. Então, o salto qualitativo pretendido pela Secretaria de Educação do

Município não ocorreu a contento, mesmo porque os professores não tiveram tempo de assimilar a nova proposta.

Daquela visita da técnica em minha sala veio o convite para trabalhar na Secretaria de Educação. De início relutei em aceitar o convite, porque não queria deixar meus alunos. Porém, convenci-me de que poderia ser útil na Secretaria e, no início do ano de 1992, comecei minhas atividades na Secretaria Municipal de Educação como pedagoga responsável em assessorar os professores de 2ª séries do Ensino Fundamental, fazendo parte da equipe técnico-pedagógica. Nesse mesmo ano houve concurso para professores e coordenadores pedagógicos e, tendo passado, assumi o cargo de coordenadora pedagógica, permanecendo na Secretaria.

Iniciei meu trabalho com adultos nos cursos de “capacitação” dos professores da rede que eram oferecidos duas vezes ao ano. Cabia à equipe pedagógica da Secretaria planejar esses encontros a partir das conversas, das demandas dos professores coletadas nas visitas às escolas, bem como ministrar parte dessa capacitação junto aos professores convidados da Rede Estadual de Ensino e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Dourados (CEUD).

Relatar esse acontecimento parece sem importância para o leitor desta pesquisa. No entanto, é necessário para a composição do bordado da minha condição de ser professora universitária, pois, nesses encontros, além de vivenciar a docência com professores já formados, tinha a oportunidade de encontrar com meus professores do curso de Pedagogia que sempre faziam o convite para eu ministrar aulas no CEUD/UFMS em Dourados/MS, por ocasião da abertura de edital para professores substitutos.

Inicialmente não me achava capaz, mas passou o tempo e sempre envolvida com os cursos de “capacitação” dos professores da rede, cada vez mais gostava daquele trabalho. Passou o tempo e avalio hoje que aquele incentivo de meus professores do curso de Pedagogia ficou gravado na minha memória e, em 1996, quando já não estava mais na Secretaria de Educação, mas era diretora adjunta de uma escola na periferia de Dourados, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em Dourados abriu novamente edital para seleção de professores e me inscrevi. Prestei a seleção e, após aprovação, assumi as aulas de Estrutura e Funcionamento da Educação Nacional nos cursos de Letras, Geografia, História, Matemática e Ciências Biológicas. Foi dessa forma que iniciei minha docência no Ensino Superior. Foi um

período de bastante trabalho, pois durante o dia exercia minha atividade na Rede Municipal de Ensino de Dourados e, à noite, ministrava as aulas no CEUD.

Essa passagem traz dois fatos importantes para o processo da minha constituição de ser professora universitária: a experiência e o incentivo do outro, no caso, meus antigos professores do curso de Pedagogia. Assim, com essa nova experiência, aos poucos fui me apropriado do novo, isto é, da identidade de ser professora de Ensino Superior. Como diz Madeira (2002), o processo da apropriação do novo

[...] supõe a construção e a atribuição de sentidos a essa novidade, ou seja, um movimento sutil de seleção, reconstrução e naturalização, pelo qual esse novo torna-se significativo e familiar ao sujeito, no concreto de suas relações [...] pelas articulações a outros tantos objetos que se lhe vão associando, na experiência, na vivência do sujeito, em suas relações e pertencas grupais [...]. (MADEIRA, 2002, p. 208).

Nesse contexto de minha trajetória, dei início ao processo de familiarização com a docência não mais voltada para crianças, mas para adultos. Afirmei que foi o início da familiarização, porque outros momentos viriam para contribuir com esse processo.

Com a troca de prefeito, perdi meu cargo na Secretaria de Educação, porém fui convidada pela diretora de uma escola, onde ministrei aula, para ser sua diretora adjunta em outra escola recém-inaugurada. Como eu não tinha me posicionado nem a favor nem contra o novo prefeito, porque entendia que tinha o direito de não revelar meu voto, apesar da pressão que “sofria”, os novos dirigentes não tinham como me punir. E então assumi o cargo.

Vale dizer que esse procedimento se aplicava a muitos professores e coordenadores, seja demitindo-os ou mandando-os para escolas de difícil acesso. Essa prática era sedimentada não só em Dourados/MS como em outras regiões. Essas notícias eram viabilizadas pelos noticiários e geravam momentos de angústias, aflições, humilhações a todos os funcionários da Rede Municipal que não se posicionavam nas eleições sobre seu voto para prefeito. Diante do quadro, outro aspecto a salientar se refere ao andamento das orientações pedagógicas que eram desconsideradas pela nova equipe, ressaltando o caráter da descontinuidade das ações, mesmo que estivessem contribuindo para o bom andamento das escolas e da aprendizagem dos alunos.

Esse autoritarismo e as circunstâncias constrangedoras são vistos como uma violência simbólica na educação, fruto de políticas públicas autoritárias, pautadas no poder, na opressão política e social. O sistemas simbólicos, como afirma Bourdieu (2009, p. 11), “[...] cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra [...] para a domesticação dos dominados [...]”.

Posteriormente, no ano de 1993, assumi a direção adjunta da Escola Municipal “Arthur Campos Mello”, via eleição direta, por dois anos consecutivos, permanecendo nessa função até fevereiro de 1997. No início de 1998, voltei a compor a equipe técnica da Secretaria de Educação, sob nova diretoria. Em todo esse período, mesmo como diretora adjunta, fazia parte do quadros de “capacitadores” da Rede Municipal de Ensino de Dourados

O relato de minha experiência na Rede Municipal de Ensino se faz importante para refletirmos que a experiência é, além de outras categorias, constituidora da identidade de ser professor. Como nos lembra Tardif (2002), o saber de um professor não se dá como uma “coisa” solta no espaço. Esse saber está relacionado com a pessoa e a identidade, o que implica considerar a sua experiência de vida, sua história profissional, as relações que mantém com os alunos e com seus outros pares na escola.

Segundo o autor citado os saberes experienciais:

[...] não provém das instituições de formação, nem dos currículos. Esses saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) forma um conjunto de representações a partir dos quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões [...]. (TARDIF, 2002, p. 24)

Concordo com Tardif (2002) quando afirma que os saberes experienciais são construídos pelo professor e resultam da vida em sociedade, da cultura, da família, das experiências vividas na escola e no trabalho. Assim, a experiência de ministrar cursos para meus colegas de profissão foi um momento importante do processo da constituição da minha identidade de ser professora universitária. Reconheço as características próprias desses saberes experienciais. No entanto, entendo que somente esses saberes não são suficientes para que um professor seja um

educador. Quero ressaltar a importância do curso de Pedagogia, o qual considero o alicerce das concepções que tenho hoje sobre educação, sociedade, escola, e do compromisso do que é ser professora, como também o meio de acesso a outros conhecimentos fundamentais que orientam minha prática pedagógica. Destaco também a importância da formação continuada.

Em 1998 ingressei, via concurso público, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), deixando, nessa época, o trabalho na Rede Municipal. Pela característica multicampista da Universidade, passei a trabalhar em cursos espalhados em várias cidades existentes na região da Grande Dourados como Ivinhema, Glória de Dourados e Maracaju.

A experiência como professora universitária é mais um ponto no bordado da constituição da minha identidade. No momento em que cursei o Mestrado, o fiz viajando para essas cidades. No momento do Doutorado, atuava somente no *campus* de Dourados, nos cursos de Enfermagem e Matemática.

1.5 As inquietações que conduziram a escolha do objeto de estudo no doutorado

O interesse por esse tema de pesquisa surge na ocasião em que aconteceu o trote de calouros, quando fomos recebidos pelos veteranos do curso de Pedagogia. Eles estavam vestidos com uma camiseta que trazia os seguintes dizeres: “Pedabobos, sim por que não?” De início, aquela frase foi um choque, causou-me um grande impacto e indagações: Por que escolheram esses dizeres para nos receber? Não teria que ser palavras de boas vindas ou de saudações para aqueles que ali aportavam? Somente no decorrer do curso entendi que aquela frase era, ao mesmo tempo, uma opção pelo curso e um protesto frente à desvalorização da educação no espaço da universidade – especialmente o curso de Pedagogia – evidenciado pelos alunos de outros cursos da universidade.

Inicialmente, percebi alguma coisa estranha, mas somente na vivência como aluna compreendi as relações de poder e a luta velada que existe nesse espaço. Na vida acadêmica, presenciei alguns embates entre as diferentes áreas de conhecimento, ficando mais evidente para mim que a área de humanas era pouco valorizada.

Para definir o que entendo por campo, tomo o conceito de Bourdieu (2009), ao entender o campo como um espaço que evidencia uma estrutura baseada em

posições hierárquicas, na qual são travadas lutas entre dominantes e dominados, pela posse de determinados capitais sociais e culturais que são desigualmente distribuídos e acumulados. A leitura de Bourdieu (1998) fez-me entender que o campo é regido pelo “poder simbólico” o qual permite impor significações que são incorporadas pelas pessoas sem que elas tenham consciência dessa imposição.

Posteriormente, como docente nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), percebi, mais uma vez, que não é tarefa fácil aquela desempenhada pelos professores das chamadas disciplinas pedagógicas quando atuam nos cursos de licenciaturas ministrando essas disciplinas.

Algumas situações vividas e sentidas, naquele momento, acentuavam em mim a certeza dessa desvalorização. Citarei algumas passagens que me causaram um profundo “mal estar” como pessoa e como profissional. Escutei posicionamentos de outros professores e de alunos como:

“– Professora, deixou de exame dez alunos em Psicologia da Educação !!! Coitadinhos, passe todos eles, professora!” (professor do curso, área específica)

“– Ah! Como não sou professora específica da área de conhecimento do curso, deixo passar direto todos os alunos, porque o que eles precisam ‘é dominar o conteúdo da área dele’.” (professora de técnicas textuais).

Numa reunião de colegiado: “– Professora, não gosto de suas disciplinas, mas poderia fazer com os alunos. [...]” (professor de Biologia)

“– Não gosto das disciplinas pedagógicas, tem que ler muito. (aluno do curso de Matemática)

“– Não sei para que estudar Filosofia da Educação num curso de Ciências Exatas. Não gosto de Filosofia, porque não vejo relação com o dia-a-dia. (aluno de Matemática)

“– Professora, desculpe faltar na sua aula, mas tinha prova de [...] muito difícil e a sua disciplina é só ler que a gente entende.” (aluno de Matemática).

Um fato interessante, já abordado pela literatura, e que presenciei na prática, diz respeito aos alunos e professores que, na sua maioria, se comportam como se estivessem num curso de bacharelado e não de formação de professores.

A vivência no cotidiano da universidade permitiu constatar que as disciplinas pedagógicas são vistas como perfumarias: fáceis, dispensáveis, já que existe a ideia de que sabendo o conteúdo específico da área do conhecimento já basta para saber ensinar. No entanto, também passei por um momento que me deixou

bastante feliz e intrigada, uma vez que presenciei momentos de formatura em que alguns professores das disciplinas pedagógicas foram nome de turma e homenageados por outros cursos de licenciaturas, que não o de Pedagogia.

Diante desses fatos, algumas indagações permearam as minhas reflexões, entre as quais destaco: Quem é afinal o docente que ministra as disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciaturas de conteúdo específico? Como se configura a sua identidade profissional? Existe algum fator que interfere na valorização ou desvalorização das “disciplinas pedagógicas” e desses profissionais nos cursos que lecionam? Por que essas disciplinas fogem ao interesse dos alunos desses cursos? Existe uma dicotomia entre elas e as demais disciplinas do curso? Esses professores não conseguem interagir com os acadêmicos desses cursos? Os demais docentes, aqueles que ministram disciplinas das áreas nucleares, não consideram as disciplinas pedagógicas? Será que a formação inicial e continuada dos profissionais que trabalham com as disciplinas pedagógicas não lhes dá suporte para trabalhar nos cursos de licenciaturas? Será que nós, os professores da área da educação, não nos valorizamos por meio de uma prática pedagógica consistente, comprometida com a aprendizagem do aluno desses cursos? Enfim, essas indagações levaram-me a querer responder ao problema da pesquisa.

Para isso, foi preciso percorrer o campo da identidade e da prática pedagógica desses docentes e seus saberes, trazendo à tona a trajetória de sua formação, seu pensamento e sua representação social do que é ser professor das áreas de humanas nos cursos de licenciaturas.

Finalizando este capítulo, devo dizer que em minha vivência, em cada etapa dos períodos aqui relatados, minha identidade foi se transformando, passando por um verdadeiro processo de mutações. Nesse sentido, como diz Ciampa (1984 p. 67), em “[...] cada momento de minha existência, embora eu seja uma totalidade, manifesta-se uma parte de mim como desdobramento das múltiplas determinações a que estou sujeito [...]” Sendo assim, tenho clareza de que, em virtude da minha caminhada futura, o processo continuará a acontecer e minha identidade ganhará outros contornos, outros fios e novas cores.



Imagem disponível em <http://www.fotosearch.com.br>

CAPÍTULO II

O RISCO E OS FIOS: ORGANIZANDO O PERCURSO PARA A COMPREENSÃO DO OBJETO DA PESQUISA

Passa ... Passa o fio
leva a fio, de retrós
todo o "risco"
que é meu riscado.
Se bem feito
Feito foi
Sob o peito meu dobrado
Tal riscado...

(JARDIM, 1996)

A epígrafe de Leandro Freitas Jardim (1996), contida neste capítulo, antecipa alguns pontos do meu bordado, buscando compreender com as metáforas “fios e riscados” as práticas cotidianas articuladas com as práticas de fazer pesquisa. Se bem feito o riscado já foi desenhado e ponto a ponto, metaforicamente, foram os momentos de silêncio e de assentar na tese os riscos e os fios para um resultado suave. Os pontos iniciais já formam dados, agora organizo a minha pesquisa com as escolhas dos fios para dar uma unidade naquilo que estou pensando, articulando, praticando, fazendo. Os riscos traçados nesta fase são aqueles efetuados, podendo ser desfiados, formando outras tramas, outras teias. Estou desenhando a metodologia da pesquisa, o percurso para a compreensão do seu objeto.

O título dado a este capítulo, bem como às partes que o compõem, brotaram também da leitura que realizei do romance “O risco do bordado” (1970) em que Autran Dourado utiliza-se de uma variedade de termos metafóricos para caracterizar seus personagens. Com esse romancista compreendi o valor das metáforas e a dimensão da transferência de significação dos termos “arrematando”, “bordado”, “riscos”, “teia” e “fios” que representam muito bem o processo e os caminhos da pesquisa.

A pesquisa trilhou o risco da abordagem qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1994), caracteriza-se por ter a fonte direta dos dados o ambiente natural, interessando-se mais pelo processo do que pelo produto. Outra característica desse

tipo de pesquisa é ser descritiva, considerando o pesquisador como seu principal instrumento. A descrição dos depoimentos permite ao investigador ter em suas mãos dados riquíssimos para análise, uma vez que nela os sujeitos expressam suas concepções, sua compreensão da experiência vivida, do conhecimento produzido, dada sua ênfase ao processo e seus desdobramentos na vida institucional e pessoal do sujeito. Dessa forma, tem o objetivo de estudá-lo e de analisá-lo em profundidade, buscando compreender sua identidade, suas características e sua evolução.

O bordado pode ser composto de fios tortuosos e, com isso, pode não ser concretizado, pois corre-se o risco de o esquema não estar transparente. O risco envolve a criação de novas dimensões e esses outros motivos de bordados misturados a diferentes elementos. Isto é o que vai compondo o encaminhamento da pesquisa. Nessa metáfora de compor o risco do bordado é o que considero a condução metodológica do trabalho, o que possibilita conhecer as múltiplas dimensões do sujeito, uma vez que permite compreender como “diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Vale ressaltar que os aspectos quantitativos também foram considerados, por entender que eles são indicadores de qualidade.

Busco o fundamento teórico na Teoria das Representações Sociais, de Moscovici (2001) que, por ser uma “teoria sem fronteiras” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005), ou seja, interdisciplinar, permite aproximar a Psicologia Social e a Educação, possibilitando entender como os sujeitos inseridos no campo da educação representam e interpretam a sua docência, sua vivência, seus conflitos, suas experiências, expectativas e o mundo social em que vivem. De acordo com Camargo (2007), a Teoria das Representações Sociais, dentre as microteorias da Psicologia Social, é a mais abrangente e complexa e apresenta duas características de grande valor para o campo científico: sua capacidade integrativa, em nível conceitual, e sua pertinência interdisciplinar em nível fenomênico e em nível metodológico.

A pertinência interdisciplinar das Representações Sociais permite buscar contribuições de outros campos do conhecimento no intuito de usufruir as contribuições dos estudiosos desses campos para compreender os fenômenos complexos ligados ao objeto de estudo desta pesquisa, que é o processo da constituição da identidade do docente das disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciaturas e a relevância de seu trabalho.

Entendo que por ser muito complexo o campo da educação, da docência, da identidade e do contexto em que os educadores desempenham seus papéis, uma teoria homogeneizante poderia privilegiar um ou outro aspecto do objeto, correndo o risco de deixar algumas lacunas importantes para compreender as representações que esses profissionais fazem da sua identidade e docência. Isso não significa que a teoria das Representações Sociais possibilitará trazer respostas absolutas, mesmo porque ela é aberta a outros “olhares”.

Hoje o que se percebe é que os limites impostos pelas fronteiras intransponíveis entre as ciências e métodos têm se revelado insuficientes para esclarecer, principalmente, o universo complexo do ser humano. As parcerias e as interlocuções entre diversos saberes constituem fontes ricas para o entendimento do objeto que está sendo estudado.

2.1 O contexto da inserção da pesquisa

Para coletar os depoimentos dos sujeitos em relação ao objeto desta pesquisa, foram escolhidas três universidades da cidade de Dourados/MS: duas públicas e uma particular as quais denominei de universidade A, B e C, no intuito de preservar o anonimato dessas instituições. A opção por três universidades foi feita intencionalmente por objetivar conhecer qual a representação que os sujeitos de diferentes instituições fazem do problema investigado, procurando, mediante esse viés, uma maior representatividade.

Munida de uma carta de apresentação da minha orientadora, contatei as instituições e duas solicitaram minha presença para esclarecer os objetivos da pesquisa com a Pró-Reitoria de Ensino. A outra instituição exigiu-me uma solicitação por escrito junto com a carta da minha orientadora para ser discutida, no colegiado da Faculdade de Educação, a viabilidade de participação. Num primeiro momento, essa instituição teve uma reação de resistência em participar da pesquisa, porém, após um período, veio o retorno com a indicação de que se os professores concordassem em participar do estudo, não haveria problema. Uma vez obtido o aval das instituições e de posse dos nomes e telefones dos professores, parti para o segundo passo: entrar em contato com os possíveis sujeitos, o que foi feito via telefone, pessoalmente ou carta-convite. (Apêndice 1).

2.2 A escolha dos sujeitos e encaminhamento da entrevista

A escolha dos sujeitos participantes ocorreu a partir dos seguintes critérios: pertencer a uma das instituições selecionadas, ministrar aulas das disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciaturas e concordar em participar da pesquisa, sem nenhum tipo de pressão. Por intermédio de telefone, de carta-convite e conversando pessoalmente com alguns docentes, convidei-os a participar da pesquisa, explicando o seu objetivo e como seria desenvolvido o estudo. Assegurei a minha responsabilidade como pesquisadora em relação ao compromisso ético de resguardar seus nomes e de utilizar os depoimentos somente para fins acadêmicos.

Foram entrevistados vinte professores que ministram aulas das disciplinas pedagógicas nos diversos cursos de licenciaturas e que se dispuseram a participar da pesquisa. Cabe destacar que nas investigações qualitativas uma das dúvidas que passa pelo pensamento do pesquisador diz respeito ao número de sujeitos para serem entrevistados, pela preocupação que o pesquisador tem em relação à representatividade. Devo dizer que os vinte sujeitos entrevistados não foram estabelecidos a priori. A composição desse número foi feita à medida que os aceites em participar da entrevista foram chegando. A partir do momento que não houve mais nenhum interesse por parte dos sujeitos, as entrevistas cessaram no número vinte (20). Destaco também que, à proporção que ia transcrevendo as entrevistas, percebi que tinha dados suficientes para as análises posteriores.

Uma das dificuldades que os mestrados e doutorandos encontram nas pesquisas de cunho qualitativo relaciona-se aos critérios e ao número de sujeitos a serem investigados. Nesse sentido, destaco os estudos de Duarte (2002) ao afirmar que o número dos sujeitos não poderá ser definido a priori:

[...] tudo depende da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência dessas informações. Enquanto estiverem aparecendo 'dados' originais ou pistas que possam indicar novas perspectivas à investigação em curso as entrevistas precisam continuar sendo feitas. (DUARTE, 2002, p. 8).

A autora explica ainda que, somente quando for possível identificar padrões simbólicos, sistemas classificatórios, categorias de análise e outras concepções que evidenciam o que ela chamou de 'ponto de saturação,' pode-se dar por finalizado o

número de entrevistas, ressaltando, também uma possível volta aos sujeitos para esclarecer dúvidas ou aprofundar questões que não ficaram bem explicitadas durante os depoimentos. A autora esclarece que a prática da entrevista tem demonstrado que vinte sujeitos são um bom número. No entanto, deve-se levar em conta que não é uma norma fixa, varia em razão do objeto e do universo da investigação.

Dentre os vinte sujeitos que trabalham com as disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciaturas foram entrevistados dezesseis pedagogos, um filósofo, e três psicólogos, todos pertencentes às três universidades de Dourados selecionadas. Em relação à formação dos sujeitos, o fato de o número de pedagogos ser maior do que outras formações, justifica-se pela prioridade dada aos pedagogos nessas universidades em relação à lotação das disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciaturas e pelo fato de que esses docentes foram os que mais prontamente atenderam a minha solicitação, dentre os vários que receberam o convite para participar do estudo.

Devo ressaltar que os quatro entrevistados com formação específica (filósofo e psicólogos) também responderam prontamente ao meu convite. Os demais não se interessaram em participar do estudo. Os dados coletados a partir dos sujeitos permitiram refletir as representações que esses professores fazem da sua identidade, saberes e prática pedagógica nesses cursos, bem como os seus posicionamentos sobre a vivência de estar na condição de docentes da área da educação em cursos específicos de licenciaturas.

A coleta de dados foi feita mediante entrevista semi-estruturada, por considerar que constitui um instrumento indispensável em qualquer estudo sobre representações. Estudos sobre a identidade demonstram que a entrevista nos permite obter depoimentos que envolvam a experiência de vida pessoal e profissional dos docentes e facultam traçar perfis identitários, uma vez que possibilitam ao sujeito entrevistado se expressar mais livremente.

Em relação ao uso da entrevista para coleta de dados, Nogueira (1975) afirma que ela é um instrumento de excelência e que hoje é muito utilizada por pesquisadores pertencentes a vários campos do conhecimento. No entanto, faz um alerta em relação aos cuidados que o pesquisador deve tomar para que tenha sucesso tanto na consistência dos dados coletados quanto, posteriormente, na sua sistematização.

Um dos cuidados apontados pelo autor refere-se à possibilidade de os entrevistados terem suas respostas influenciadas pelo pesquisador. Outra questão que pode comprometer a coleta de dados refere-se ao fato de o pesquisador não deixar claro o objetivo da pesquisa, ou seja, o que ele pretende com a entrevista. O referido autor chama atenção ainda para as perguntas do roteiro que muitas vezes também não são claras, fazendo com que o entrevistador não se faça entender pela pessoa que está sendo entrevistada. Sendo assim, chama ainda a atenção para o fato de que o entrevistador pode contribuir para o sucesso ou o fracasso da entrevista, seja por falta de planejamento ou por falta de habilidade para utilizar esse instrumento.

O roteiro da entrevista foi cuidadosamente elaborado tendo sempre em mente os objetivos da pesquisa, o problema e os questionamentos em relação ao objeto. Para saber se as questões estavam bem elaboradas, foi realizado um pré-teste o qual foi aplicado a cinco professores participantes da pesquisa os quais se dispuseram a retomar seu depoimento se alguma questão fosse alterada. A partir dessa ação, algumas questões foram reformuladas, retirando ou acrescentando elementos que pudessem deixar a pergunta mais clara possível.

A entrevista foi marcada com bastante antecedência, de acordo com a vontade e disponibilidade do entrevistado. Na maioria dos casos, foram realizadas na residência dos sujeitos, opção feita por eles mesmos, por considerarem que nesse ambiente estaríamos livres de qualquer interferência. Somente quatro encontros foram realizados no local de trabalho onde foi-nos disponibilizado um lugar reservado e silencioso. Sempre houve preocupação com a ética e com o compromisso feito por ocasião do convite. A cada encontro forneci o termo de livre consentimento para leitura e assinatura do participante. Foram assinadas duas vias desse termo: uma cópia assinada para o docente e outra para mim. (Apêndice 2)

No momento do diálogo com os professores, procurei deixar meu entrevistado à vontade por meio de uma postura discreta, demonstrando para ele a importância do seu depoimento. Essa atitude possibilitou um clima de empatia e confiança, o que favoreceu a espontaneidade das respostas.

Procurei ouvir mais do que falar. Somente fazia alguma interferência para aprofundar alguns posicionamentos ou esclarecer pontos que estavam confusos. Com a preocupação de não induzir a resposta, utilizei-me de expressões como: “Poderia explicar com mais clareza essa fala?”; “Poderia falar mais sobre isso?”; “Então, você

afirma que...”. Adotar essa postura facilitou o aprofundamento de alguns pontos que estavam confusos.

No encontro, o entrevistado teve todo o tempo que precisou para responder os questionamentos, possibilitando-lhe conduzir o processo. Percebi que essa atitude favoreceu o ato de pensar antes de falar, retomar alguns pontos da sua fala e corrigir informações que julgou equivocadas. Essa atitude ficou evidente pelas pausas curtas e longas que os docentes faziam e pela utilização de expressões que evidenciavam que eles estavam elaborando seu pensamento.

Procurei não deixar que a “conversa” tomasse outro rumo que não fosse aquele proposto em seu objetivo, sem, contudo, ser impositiva e impertinente. Apesar de algumas questões do roteiro combinar duas perguntas, fiz uma de cada vez para que o entrevistado não se perdesse na questão e deixasse de respondê-la.

Ao final de cada encontro, reiterei a importância daquele momento, agradecendo a gentileza do entrevistado em concordar livremente em participar do estudo, bem como solicitei que, se precisasse ainda aprofundar algumas questões, pudesse fazê-lo por meio de e-mail. Todos concordaram gentilmente.

A entrevista foi feita por meio de um roteiro com nove questões elaboradas, tendo em vista o problema, objetivos e inquietações da pesquisa, das categorias prévias emergidas do próprio objeto e teve a duração em torno de 1 hora e 30 minutos a 2 horas, tempo que permitiu a expressão livre dos sujeitos.

2.3 A organização dos dados

Os depoimentos dos docentes foram gravados, passaram por um processo de transcrição na íntegra e, posteriormente, de seleção dos aspectos relevantes do conteúdo da fala dos sujeitos ou do conjunto de sentidos que foram analisados a partir dos referenciais. Os procedimentos sistemáticos, que permitiram trazer à tona as categorias fornecidas pelos depoimentos, tiveram na “Análise de Conteúdos” de Bardin (2007) as orientações necessárias para trabalhar com a grande quantidade de dados coletados. A análise de conteúdos constitui um conjunto de técnicas de análise das comunicações e que, por meio de procedimentos sistemáticos, permite fazer as inferências trazidas pelas mensagens dos pesquisados. A autora explica que não existe

[...] um pronto- a- vestir em análise de conteúdo, mas [...] algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objectivo pretendidos tem de ser reinventadas a cada momento, excepto para usos simples [...] como é o caso de perguntas abertas de questionário cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas [...]. (BARDIN, 2007, p. 32).

A partir dessa abertura e devido ao leque de opções que a técnica de análise de conteúdo traz, inclusive com o uso do computador⁸, optei por criar meu próprio caminho para levantar as categorias de significado, inspirando-me nessa orientação para a categorização de dados oriundos de entrevistas.

A opção pela utilização da entrevista e “Análise de Conteúdo” se deu pela orientação de Sá (1998), ao afirmar que, em pesquisa sobre representação social, a prática articuladora mais usual combina a coleta de dados por meio de entrevistas individuais e o tratamento do material coletado pela técnica “Análise de Conteúdo”.

A “Análise de Conteúdo”, segundo Franco (2005), tem como ponto de partida a mensagem verbal (oral ou escrita), gestual, figurativa, documental e assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da Linguagem. Difere da Análise do Discurso, apesar de ter o mesmo objeto que é a linguagem, por trabalhar com o conteúdo de uma comunicação que pode ser uma palavra, um tema, um texto, um enunciado, um discurso, ou seja, a prática da língua realizada por emissores identificáveis.

2.4 Os caminhos percorridos para o levantamento de categorias subjetivas emergidas nos depoimentos

Após a transcrição literal da entrevista, em que foram registrados os risos, as lacunas de silêncio, expressões de alegria, de tristeza e as pausas que evidenciavam que o docente recorria à memória para organizar o pensamento, era preciso organizar o material coletado para levantar novas categorias de análise dos depoimentos dos professores. À medida que procedia a organização dos depoimentos, senti a necessidade de aprofundar algumas questões e, assim, foi necessária nova consulta aos depoentes, dessa vez feita por meio de e-mails. Todos os entrevistados envolvidos nessa atividade prontamente responderam os e-mails esclarecendo minhas dúvidas.

⁸ ALCESTE, EVOC

Dentre as várias opções que a Análise de Conteúdo proporciona, como já mencionei, criei um caminho singular. Para organizar as entrevistas e categorizá-las, considerei que a melhor forma era trabalhar com a unidade de registro e a unidade de contexto. Segundo Bardin (2007), a unidade de registro

- a) é a unidade de significação a codificar e corresponde, ao segmento de conteúdo, a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial [...];
- b) [...] a unidade de contexto serve de unidade de compreensão para decodificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas [...] dimensões são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro [...]. (BARDIN, 2007, p. 132-133).

Considerei como unidade de registro as respostas dos docentes que estavam diretamente ligadas à pergunta da entrevista e como unidade de contexto as informações complementares que se referiam ao contexto das representações, ou seja, as informações esclarecedoras da unidade de sentido.

A partir daí elaborei um quadro individual de cada sujeito entrevistado no qual aponte a unidade de registro e de contexto referente a cada pergunta da entrevista. Ao total foram vinte quadros individuais, uma vez que entrevistei vinte sujeitos. Posteriormente, elaborei o outro quadro coletivo, desta vez com o registro sequencial de todas as respostas dos sujeitos, por exemplo: resposta número um de todos os sujeitos, resposta número dois, resposta de número três e, assim sucessivamente. A essa organização chamei de análise horizontal (BARDIN, 2007), a qual permite verificar as constâncias de temas e palavras, as respostas semelhantes, as regularidades, as discordâncias e assim proceder o levantamento das categorias que foram registradas ao lado direito do quadro.

Para cada quadro em que registrei as unidades de significação e de contexto elaborei uma tabela em que foi anotada a frequência dos elementos de sentido, palavras ou temas comuns a cada entrevistado, bem como sua porcentagem. Os elementos de sentido, cuja frequência foi maior, denominei de núcleo central das representações dos professores, utilizando-me das orientações metodológicas das Representações Sociais. O núcleo comum ou central em Representações Sociais numa abordagem mais estrutural se refere à “estabilidade dos elementos constitutivos de uma representação”. (BÔAS; PRADO, 2007, p. 163). A estabilidade da

representação evidenciada pela frequência dos temas ou palavras emitidas pelos depoentes foi considerada como categorias subjetivas para análise.

Em relação ao núcleo central busco ainda referendar-me em Abric (1998) que afirma ser o núcleo central o elemento unificador e estabilizador da representação. O autor afirma que núcleo central,

[...] trata-se do elemento ou elementos, o mais estável da representação, aquele que assegura a continuidade em contextos móveis e evolutivos. Ele será, dentro da representação, o elemento que mais vai resistir à mudança [...] toda modificação do núcleo central provoca uma transformação completa da representação [...]. (ABRIC, 1998, p. 31).

O autor ressalta que a centralidade de um elemento nas representações não deve ser atribuída somente por critérios quantitativos, porque o núcleo central, antes de tudo, possui uma dimensão qualitativa que dá significado à representação. Também faz parte da representação o núcleo periférico que, de acordo com o autor, dá certa flexibilidade ao núcleo central. Para Lehmkuhl (2009), tanto o núcleo central das representações quanto o núcleo periférico “[...] tem igual importância no sistema de representação tendo cada qual sua função específica e complementar uma da outra”. (LEHMKUHL, 2009, p. 190).

Fazenda (1994) considera que toda palavra tem um sentido e uma significação que estão diretamente ligados a nossas experiências individuais. A autora afirma que:

Ao comunicarmos um conteúdo de pensamento, comunicamos [...] um pouco de nós mesmos, pois o significado que imprimimos à nossa comunicação está relacionado com as experiências que sofremos. Assim é que a palavra só tem sentido ou significado na ação. A palavra não traduz um pensamento, mas o realiza. Pensar e falar são duas atividades correlacionadas e conduzem à ação do conhecer [...]. (FAZENDA, 1994, p. 56).

Assim, para a compreensão dos problemas, dos diversos fatores que envolvem o ser humano, no caso desta pesquisa, as marcas identitárias dos docentes das disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciaturas, é preciso escutar suas palavras, ouvir o que eles têm a dizer de si e dos outros. De acordo com Goodson (1992, p. 69), nas investigações que se vêm fazendo sobre os professores, “[...] o ingrediente principal que vem faltando é a voz do professor”.

Encontrei nas representações sociais e na análise do conteúdo dessas representações a oportunidade de escutar os docentes no intuito de responder ao problema desta pesquisa que trabalhou com categorias objetivas inerentes ao seu próprio problema como: identidade, prática pedagógica, formação, valorização/desvalorização das disciplinas pedagógicas e do próprio professor e com as categorias subjetivas emersas dos depoimentos dos professores: influência do outro na constituição de ser professor, modelos de professores e de escola, experiência e interdisciplinaridade.

2.5 Entre o eu pessoal e o eu profissional dos interlocutores: quem são os sujeitos entrevistados nesta pesquisa?

Apresento, a seguir, uma breve síntese sobre cada um desses educadores, para que o leitor deste trabalho possa conhecer algumas de suas características profissionais. Primeiramente, denominei os sujeitos como S1, S2, S3 e assim sucessivamente. No entanto, considerei um tratamento muito frio de minha parte com aqueles que seriam meus parceiros na produção deste “bordado”. Então, optei por nomeá-los, ficticiamente⁹.

Professor Fabiano – Formado em Pedagogia – habilitação em Supervisão Escolar. Formado em Direito e Mestre em Educação. Coursou o Magistério – Ensino Médio – no local onde também ministrou aulas. Tem experiência no Ensino Fundamental e no Magistério. Atualmente está cursando Doutorado em Educação.

Professora Estela - Formada no Magistério de Ensino Médio e em Pedagogia. Mestre em História e tem experiência na Educação Infantil e no Magistério.

Professora Ângela – Formada no Magistério de Ensino Médio e em Pedagogia. Tem especialização em Educação Especial e Mestrado em Educação. Teve experiência no Ensino Fundamental e em outras atividades não relacionadas à educação

⁹ Os nomes fictícios permitem o anonimato dos depoentes, evitando futuros constrangimentos

Professor Rodrigo - Graduado em Pedagogia. Tem Mestrado em Educação. Coursou o Magistério – Ensino Médio. Teve experiência no Ensino Fundamental e no Magistério.

Professor Jorge – Graduado em Psicologia Exerceu o cargo de auxiliar administrativo em uma Universidade no estado de São Paulo. É Mestre em Psicologia Educacional.

Professora Irene - Formada em Pedagogia, Tem Mestrado e Doutorado em Educação. É formada no curso de Magistério em Nível Médio. Teve experiência no Ensino Fundamental, na Educação Infantil e no Magistério.

Professor Arilton – Graduado em Filosofia – bacharelado e licenciatura. É Mestre e Doutor em História. Teve experiência de docência no curso de Nível Médio.

Professora Delani - Graduada em Pedagogia e especialização em Educação Infantil. É Mestre em Educação.

Professora Celina - Formada em Psicologia – licenciatura e bacharelado. Especialista em Metodologia e Didática do Ensino Superior, e Mestre na área da saúde.

Professora Elizeth – Graduada em Pedagogia. É especialista em Metodologia do Ensino Superior. Mestre e Doutora em Educação.

Professora Silvely – Graduada em Psicologia – licenciatura e bacharelado – e em Serviço Social. É especialista em Psicopedagogia. Atualmente cursa o Mestrado em Educação. Também é concursada pelo Estado na Secretaria de Justiça

Professora Cristiany – Graduada em Pedagogia – habilitação em Supervisão Escolar. É Mestre em Fundamentos da Educação.

Professora Juliana - É graduada em Pedagogia – especialização em Orientação Educacional. Mestre em Educação. Tem especialização em Educação Infantil em Nível Médio – Magistério.

Professora Sueli - Graduada em Pedagogia, habilitação em Orientação Educacional. Tem especialização em Metodologia do Ensino Superior, Mestre e Doutora em Educação. Teve experiência no Ensino Fundamental e no Magistério.

Professora Fernanda – Graduada em Pedagogia – habilitação em Orientação Educacional. É Mestre e Doutora em Sociologia. Coursou o Magistério em nível de 2º grau, trabalhou na APAE com Terapia Ocupacional. Teve experiência no Ensino Fundamental e em outros setores da educação.

Professora Edilene - É graduada em Pedagogia. Possui duas especializações: Administração/Gestão Educacional e Metodologia do Ensino Superior. É mestre e doutora em Educação. Em nível de Ensino Médio cursou o Magistério. Teve experiência em vários segmentos que envolvem a educação escolar.

Professora Lúcia - Graduada em Pedagogia. Mestre em Administração Escolar. Teve experiências no Ensino Fundamental e em outras funções que envolvem a educação escolar.

Professora Helenah - Graduada em Pedagogia – Habilitação em Supervisão Escolar. Mestre em Educação. Atualmente cursando Doutorado.

Professor Stênio – Graduado em Pedagogia. Especialista em Metodologia do Ensino Superior e Metodologia de Ensino. Mestre em Desenvolvimento Sustentável e em Nível Médio é formado em Contabilidade. Teve experiência no Ensino Fundamental e no Magistério.

Professora Rita – É graduada em Pedagogia. Tem especialização em Planejamento Didático e Metodologia do Ensino Superior. É mestre e doutora em Educação. Tem experiência na educação básica e outras atividades fora da educação.

Nessa breve caracterização dos interlocutores, realizada com base nos dados das entrevistas, verifiquei que a maioria dos professores tem experiências na Educação Básica, sejam elas no Ensino Fundamental, Médio, no curso de Magistério como professores ou exercendo outras funções ligadas à educação. Alguns, por

questões de sobrevivência, exerceram outras atividades, sejam elas a partir de um trabalho autônomo ou em emprego regular. A maioria são mestres, poucos com Doutorado, e outros estão cursando Mestrado e Doutorado.

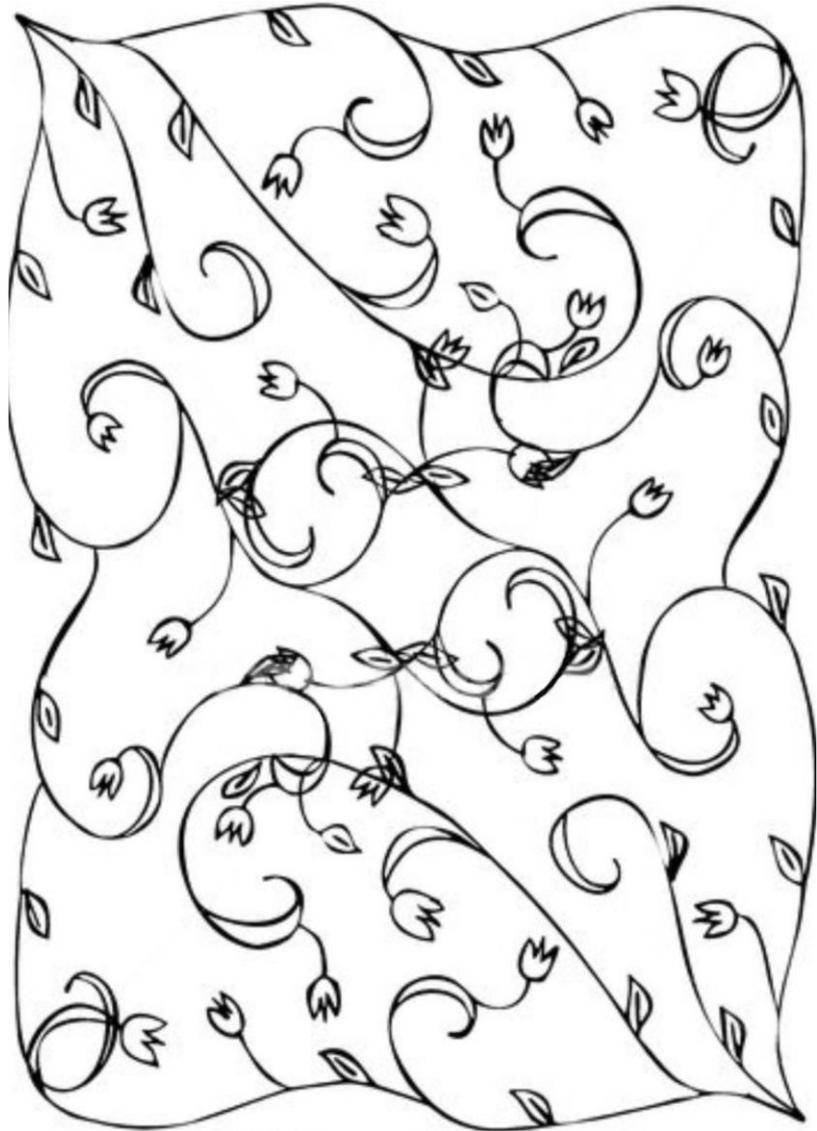


Imagem disponível em <http://www.fotosearch.com.br>

CAPÍTULO III

O DESENHO: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Viver uma cultura é conviver com e dentro de um tecido de que somos e criamos, ao mesmo tempo, os fios, o pano, as cores o desenho do bordado e o tecelão. Viver uma cultura é estabelecer em mim e com os meus outros a possibilidade do presente. (BRANDÃO, 2002, p. 24).

A metáfora do “desenho”, na epígrafe, permite relatar o contorno que o desenho tomou para entender quem irá sustentar o que relato. Viver uma cultura no dizer de Brandão (2002) é conhecer “os fios, o pano, as cores, o desenho do bordado”; é uma maneira de instituir um conhecimento apreendendo o método, a metodologia, as finalidades onde cabe a tessitura desse bordado: as possibilidades das representações.

Aproprio-me da metáfora do bordado para dialogar com a Teoria das Representações Sociais, a qual subsidia a interlocução que estabeleço com os sujeitos e com outros teóricos da educação ao longo da pesquisa. O bordado foi tomando forma, cor, e, à medida que conhecimentos eram acrescentados, ele se estendia para significar o “novo” no universo dos docentes, sujeitos que, com seu modo de ensinar, trabalham com as disciplinas pedagógicas nas licenciaturas. Fui tecendo assim uma gama de ideias, na qual, a cada ponto, cor, tecido, bordado, fui acrescentando conhecimentos.

Para analisar e compreender a representações sociais dos professores investigados, busquei Moscovici (2001) e seus seguidores para bordar o modo de olhar a complexa realidade educacional na perspectiva da Psicologia Social, trazendo a possibilidade de analisar o conhecimento no cotidiano.

Assim, esta pesquisa recorre à Teoria das Representações Sociais a qual permite analisar a constituição do ser humano envolvendo aspectos culturais, educacionais, biológicos, afetivos, criativos, psicológicos e sociais. Essa teoria parte do princípio de que essas dimensões estão presentes e inter-relacionadas no próprio ser humano, em seu existir, em seu pensar, enquanto trabalha e manifesta o sentido e seu plano de vida. Ao focalizar a pesquisa no universo de professores, em uma dada

realidade, podemos, por meio da Teoria das Representações Sociais, analisar, interpretar e compreender a complexidade de seu pensar e agir.

Busquei selecionar fios e tecidos de forma que os registros trouxessem o desenho do meu bordado. Um desenho que procurou ir ao encontro de outros tecelões com suas diversas ideias, modos de pensar a cultura, a textura, os pontos. E para isso busquei dialogar também com Jodelet (2001) e outros autores da Teoria das Representações Sociais e da Educação acerca do pensar do sujeito como um referencial necessário para pesquisa.

Como todo bordado tem um avesso descontínuo – cores apagadas – procurei dar ao meu bordado uma escrita não linear, interagindo e entrecruzando os diferentes teóricos, complementando o bordado com leituras em Ciampa (1987), e, ao longo do texto com Jodelet (2001), Spink (2003), Pimenta e Anastasiou (2002), Libâneo (1991, 2005, 2006, 2008, 2009, 2010), Brzesinski (2001, 2008), Fazenda (1998), Mello (2004), (Nóvoa, 1992, 1995), Tardif (2002, 2007), Shulman (1986, 1987) e tantos outros. Assim, entrecruzando os fios do bordado, outros desenhos foram se formando, ora com pontos contínuos, ora com pontos interrompidos por espaços vazios. Um desenho que buscou entrelaçar os diferentes sujeitos teóricos no decorrer do estudo.

3.1 A Teoria das Representações Sociais

Em relação à origem da Teoria das Representações Sociais, Farr (2003) evidencia sua origem europeia com a publicação do estudo de Serge Moscovici (1961) intitulado *La Pscychanályse: Son image et son public*, diferenciando-se marcadamente da Psicologia Social, predominante nos Estados Unidos da América. Jovchelovitchi (2003) esclarece que a teoria nasceu e cresceu permeada por indagações radicais que requerem, ainda hoje, respostas.

O próprio Moscovici reconhece a dificuldade em conceituar as Representações Sociais ao admitir que, se por um lado o fenômeno é passível de observação e de identificação, por outro, o conceito, dada a sua complexidade¹⁰, demanda uma maior maturidade e desenvolvimento do próprio postulado teórico das

¹⁰ Morin (2007) considera que a complexidade é efetivamente um tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico.

representações sociais para que haja uma definição deste. Entretanto, considera que as Representações Sociais é uma teoria que procura elucidar os elos entre a psicologia humana e as questões sociais e culturais contemporâneas. (MOSCOVICI, 2003).

A Teoria das Representações Sociais, segundo Moscovici (2003), consiste no modo de olhar a realidade na perspectiva da Psicologia Social, trazendo a possibilidade de analisar o conhecimento produzido no cotidiano, ou seja, o conhecimento do senso comum. Ao propor o olhar psicossocial do conhecimento, permite compreender o homem na sua totalidade, um ser que pensa, age e vive numa constante relação dialética com o meio social em que se insere.

A teoria nasceu da discordância de Moscovici em relação ao pensamento hegemônico das epistemologias tradicionais que separam o mundo do sujeito do mundo social. O autor considera que essa dicotomia funciona como lentes que obscurecem, deformam e impedem estudar os fenômenos em sua realidade, ou seja, os conflitos, os problemas, as contradições e os vários significados que transitam na sociedade.

Por isso, Guareshi (2007) ressalta a necessidade de compreender que o conceito de sociedade não se reduz simplesmente ao conjunto de pessoas que, vivendo juntas, criam crenças e costumes que compartilham por meio de um modelo de relação social baseada em hierarquias de poder, de acordo com interesses comuns. O conceito de sociedade vai além dessa compreensão. A sociedade compõe essa estrutura, como também determinados fenômenos psíquicos, cuja origem é social e que, sem a presença desses fenômenos, seria impossível a existência da sociedade. Esse entendimento de sociedade é importante para a compreensão da teoria das Representações Sociais, porque ela não dissocia esses dois fenômenos que compõem a sociedade.

Minayo (1995, p. 89), ao referir-se às representações sociais, explica que:

Representações Sociais é um termo filosófico que significa a reprodução de uma percepção retida na lembrança ou no conteúdo do pensamento enquanto material de estudo, essas percepções são consideradas consensualmente importantes, atravessando a história e as mais diferentes correntes de pensamento [...].

Nesse sentido, percebemos que a Teoria das Representações Sociais vincula-se à Psicologia Social, mas não pertence a nenhuma área específica do

conhecimento, portanto, é considerada “uma teoria sem fronteiras” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005), porque permite estabelecer a interface, por meio do diálogo crítico, com a Sociologia, a Antropologia, a Linguística, a Psicologia Social, a Educação, a Pedagogia Crítica, e outras áreas que estudam e tratam do ser humano.

Logo, as representações sociais não podem trabalhar com ideias pré-concebidas, estanques e isoladas de outras áreas do conhecimento, mas no movimento histórico do ser humano, que vai continuamente atribuindo sentido aos objetos dos quais se apropria. Assim, as representações dos sujeitos são construções simbólicas que levam as marcas do tempo, do espaço e das relações sociais dos grupos a que pertencem.

Farr (2003) ressalta que Moscovici encontrou em Durkheim a compreensão da realidade social, porém não concordava com o pensamento da sociologia de Durkheim devido a este desconsiderar a força da coletividade. Os estudos sobre a sociologia de Durkheim permitem verificar que seu entendimento de sociedade é estático, desconsiderando o dinamismo da vida social; logo, o seu conceito de representação social traz essa lacuna que Moscovici buscou superar.

Nesse sentido, o autor afirma:

É óbvio que o conceito de representações sociais chegou até nós vindo de Durkheim. Mas nós temos uma visão diferente dele [...] a psicologia social deve considerá-lo de um ângulo diferente [...] de como o faz a sociologia. A sociologia vê, ou melhor, viu as representações sociais como artifícios explanatórios, irredutíveis a qualquer análise superior. Sua função teórica era semelhante ao do átomo na mecânica tradicional [...] átomos e genes eram considerados como existentes [...] mas ninguém se importava sobre o que faziam ou com o que se pareciam [...]. (MOSCOVICI, 2003, p. 45).

Moscovici (2003) ressalta que da mesma forma em que se tinha o conhecimento da existência do átomo e dos genes, tinha-se o conhecimento da existência das representações sociais, porém não existia a preocupação em conhecer a sua estrutura tampouco a sua dinâmica externa. O autor destaca que a concepção de representações sociais de Durkheim era “[...] fiel à tradição aristotélica e kantiana [...] algo parecido com a dos estóicos [...]” (MOSCOVICI, 2003, p. 47), diferente de sua visão que a considera dinâmica, contextualizada no conjunto das relações sociais e no comportamento dos sujeitos sociais, portanto sujeitas a transformações.

Minayo (2003) explica que Durkheim reconhece o substrato social como base das representações, mas, ao enfatizar a objetividade da sociologia, exime da análise dos fatos sociais e das representações qualquer comprometimento ideológico. Minayo (2003, p. 90) esclarece que o método sociológico para Durkheim “[...] deve ser isento de qualquer filosofia [...] deve ser objetivo [...] os fatos são coisas e como tal devem ser tratados [...]”. Apesar de os estudos de Durkheim serem importantes para o entendimento das representações sociais, eles têm sido marcadamente criticados pela ênfase positivista que conferem às representações sociais.

Jovchelovith (2003) afirma que a Teoria das Representações Sociais é contra a epistemologia que enfatiza o sujeito ‘puro’ ou o objeto ‘puro’. Seu olhar centra-se nos dois polos e, ao fazer isso, “[...] recupera um sujeito, que através de sua atividade e relação com o objeto-mundo, constrói tanto o mundo como a si próprio [...]”. (JOVCHELOVITH, 2003, p. 19). Essa compreensão permite considerar a impossibilidade de separar a objetividade do espírito humano, da cultura, do contexto social com toda sua complexidade.

Nesse sentido, Byington (1995) afirma a necessidade de admitir que o subjetivo nunca vai se separar totalmente do objetivo:

Vocês produzirão uma tese objetiva. Ela sempre estará impregnada de subjetividade [...] o subjetivo tem muito de arte na objetividade da ciência. Na verdade, é ele que junta a arte com a ciência. A pesquisa científica é sempre também artística, pois a arte é quem vai trazer a vocês o estilo. Cada individuação tem um estilo. Cada um [...] tem uma maneira de andar, de pensar [...] vocês tem um estilo para criar, para chegar ao objetivo. Esse estilo é a sua arte, é ela que vai estar junto com sua ciência [...] é preciso cultivar muito essa arte. Às vezes quando a idéia falta, quando a gente não chega àquela conclusão, é ótimo fazer um desenho daquilo que está dentro da cabeça [...]. (BYINGTON, 1995, p. 60).

Tendo em vista o que foi exposto e considerando a posição de Moscovici (2003) como contrária ao estudo de um objeto isolado de outras áreas do conhecimento, fica evidente que a Teoria das Representações Sociais trata-se de um referencial teórico metodológico interdisciplinar que nos permite construir representações sobre o pensar e ser dos sujeitos inseridos num determinado contexto social e dos aspectos psicológicos, educacionais e sociais que o determinam, o que não pressupõe o consenso absoluto das representações de um determinado objeto, mas possibilita, conforme nos diz Jodelet, a

[...] multiplicidade de relações com disciplinas próximas confere ao tratamento psicossociológico da representação um estatuto transversal que interpela e articula diversos campos de pesquisa, reclamando não uma justaposição, mas uma real coordenação de seus pontos de vistas [...]. Sem dúvida, nessa transversalidade, reside uma das contribuições mais promissoras desse campo de estudo [...]. (JODELET, 2001, p. 25).

A transversalidade da representação possibilita diferentes modos de “ler” a realidade, cada um oferecendo a sua contribuição. Logo, eleger as Representações Sociais como referencial teórico interdisciplinar para pesquisas significa se posicionar contra a tendência de fetichizar um método específico para se chegar ao conhecimento. Ser interdisciplinar, de acordo com Japiassu (1976, p. 42), “[...] pode ser considerado uma das manifestações mais significativas das mutações que afetam e alteram [...] as démarches do pensamento e as formas do discurso intelectual, por mais radical e objetivo que ele seja [...]”.

Isto não implica considerar que existe falta de rigor nas pesquisas por não seguir um método específico, único, como dizem alguns críticos da teoria. Ao contrário, a possibilidade de estabelecer um diálogo metodológico entre várias disciplinas e campos de conhecimento permite uma análise mais aprofundada do objeto de estudo. Muitas vezes, o método engessado em suas normas ou paradigmas dogmáticos restringe a possibilidade de analisar o problema em todas as suas nuances e complexidades, ainda mais em se tratando de estudos sobre o ser humano.

Segundo Moscovici (2003, p. 14-15):

[...] mesmo que isso possa suscitar resistências ou discordâncias entre nós, permanecerá criativa por tão longo tempo, o quanto ela souber aproveitar as oportunidades que cada método disponível oferecer [...] eu sou um metodólogo politeísta e não monoteísta [...] eu vejo aqui um sinal de qualidade, e não de obscurecimento ou pobreza como alguns imaginam [...].

Essa abertura leva o pesquisador a descobrir novos princípios, novas teorias e métodos de investigação. A realidade, a vida em sociedade, a educação é tão complexa que suscita buscar outros “olhares” para uma compreensão mais ampla destas.

O embate acerca de metodologias de pesquisa tem girado em torno da objetividade e da subjetividade. O paradigma da objetividade, permeado por leis gerais e demonstração experimental de teses, por meio de comprovação de hipóteses

pré-estabelecidas, tem sido enfatizado como método científico pelo seu parâmetro de rigor e de validade científica. Sobre essa questão, Spink (2003) considera que:

[...] é aqui que se situa a [...] contraposição entre ciências sociais e naturais [...] caberia às ciências sociais compreender os fenômenos, o que exigiria um outro tipo de metodologia recuperando a tradição hermenêutica [...] que abraça espaço à interpretação possibilitando a emergência dos significados, da esfera simbólica, do desvelamento das intencionalidades [...]. (SPINK, 2003, p. 127).

A autora ressalta o questionamento que tem sido feito por muitos pesquisadores sobre o paradigma exclusivo da objetividade, inclusive pela própria física quântica e a cibernética que, atualmente, vêm se colocando contrárias à ênfase total dos métodos que se centram somente na objetividade e na verdade inquestionável.

Spink (2003) chama a atenção para o fato de que não são os instrumentos que definem o rigor de uma pesquisa, mas sim a compreensão dos limites e das possibilidades desses instrumentos. Nesse sentido propõe:

[...] a triangulação metodológica [...] que deixa de ser uma estratégia de validação para ser um fator de enriquecimento: um reconhecimento de que a realidade é caleidoscópica e que a multiplicidade de métodos pode enriquecer a compreensão do fenômeno [...]. (SPINK, 2003, p. 128).

Mello (2004) corrobora esse pensamento quando propõe a metodologia interdisciplinar como possibilidade de uma

[...] pluralidade de ‘olhares’ aos enfoques metodológicos [...] como se fosse uma caixa de ferramentas, as quais se podem recorrer sempre que seja possível vê-las como saída e possibilidades de fugir aos esquemas [...] homogeneizadores [...]. (MELLO, 2004, p. 50).

Comumente as pessoas não compreendem o sentido da interdisciplinaridade. Para uma melhor compreensão da abordagem interdisciplinar da Teoria das Representações Sociais, faz-se necessário compreender a etimologia da palavra interdisciplinaridade. Etimologicamente a palavra interdisciplinaridade é composta pela junção do prefixo latino *inter* que traz em si a ideia de posição intermediária com a palavra latina *disciplina*, a qual designa um ramo do conhecimento humano.

Assim, a interdisciplinaridade supõe o diálogo entre disciplinas e até mesmo a possibilidade do uso de métodos específicos de outros ramos do conhecimento.

Lenoir (1998 p.45) ressalta que o conceito de interdisciplinaridade tem seu sentido em um contexto disciplinar, pois alimenta-se dela. É preciso ter uma organização dentro do contexto em que trabalhamos, assim é preciso ordem para ser interdisciplinar, por isso a disciplinaridade é o alimento da interdisciplinaridade.

Quando se trata de entender as Representações como uma Teoria Interdisciplinar, estou ressaltando a possibilidade que a teoria traz em estabelecer um diálogo entre os diversos ramos do conhecimento e entre ela e a educação.

O posicionamento dos autores permite compreender a questão da relatividade das interpretações, considerando que dentre as várias alternativas, devido à complexidade dos fenômenos, uma não deve sobrepor-se às outras. Pesquisar sobre as representações sociais, necessariamente, implica ao pesquisador compreender essas questões, uma vez que as representações sociais, sendo forma de conhecimento social, se constituem por meio de uma complexa relação entre representações e atividades simbólicas.

Para Jodelet (2001), as Representações Sociais é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, designada como o saber do senso comum, ou como saber ingênuo ou natural. Para Marková (2005), ao nascermos para a sociedade ou para a cultura, nascemos também para o senso comum, pois ele se encontra em todo nosso entorno, sendo naturalmente adotado pelos sujeitos daquele agrupamento social. O senso comum é uma forma diferenciada do conhecimento científico, porém muito importante e legítimo como objeto de estudo devido a sua importância na vida social. Veronese e Guareschi (2007) confirmam o pensamento de Jodelet (2001) ao considerar que o “[...] vasto campo do senso comum, das ciências populares, nos permitem agarrar essas representações ao vivo, compreender como são geradas, comunicadas e colocadas em ação na vida cotidiana [...]”.(VERONESE; GUARESCHI, 2007, p. 36).

As representações, como forma de pensamento partilhado (JODELET, 2001), envolvem a pertença social dos indivíduos com todas as implicações da condição de ser humano que vive em determinado grupo social. Implicam condições afetivas e normativas, experiências vivenciadas, modelos de conduta e pensamento, relações sociais que, por meio da linguagem e da comunicação, afetam a realidade social e a própria representação. Nesse sentido, há de se considerar que as

representações sociais dos sujeitos sociais não são neutras, pois têm suas raízes no grupo social a que pertencem.

Em relação ao caráter compartilhado de uma representação, conforme nos diz Santos (1998), faz-se necessário esclarecer que o compartilhamento sobre o conjunto de significados dessa representação não é absoluta. Embora compartilhada “[...] busca-se compreender a articulação entre o consensual e o heterogêneo, entre o coletivo e o individual [...]”. (SANTOS, 1998, p. 155).

Madeira (2005) ressalta que as Representações Sociais compreendem que os sujeitos, mediante os processos complexos, vão se apropriando dos objetos a partir de suas experiências cotidianas e relações socioculturais. As representações e os sentidos atribuídos aos objetos mobilizam o sujeito como um todo, ou seja, sua história, seus afetos, cultura, seus saberes e inserção na totalidade social “[...] que vão se formando e reformando, pela filtragem de informação e de experiências que o sujeito vivencia ao longo de sua vida [...]”. (MADEIRA, 2005, p. 60).

Para Netto e Carvalho (2010, p. 26) é na vida cotidiana que “[...] o indivíduo se reproduz diretamente enquanto indivíduo e reproduz indiretamente a totalidade social [...]”. De acordo com esses autores, muitas vezes o sujeito busca a totalidade da vida fora do cotidiano, esquecendo-se de que é nela que se processam muitas das mediações entre o particular e o geral, entre o singular e o coletivo.

Por cotidiano os autores entendem que é a vida caracterizada pelo ritmo de cada dia, ou seja, as atividades, os costumes, as atitudes realizadas todos os dias, sejam em família, no trabalho entre outras instâncias, de modo automatizado, num constante processo de relações consigo mesmo e com os outros. Netto e Carvalho (2010, p. 25) esclarecem que:

[...] vida cotidiana é caracterizada por um conjunto de ações e relações heterogêneas que contém em seu bojo uma certa hierarquia [...] não é rígida nem imutável [...] se altera seja em função dos valores de uma dada época histórica, seja em função das particularidades e interesses de cada indivíduo e nas diferentes etapas de sua vida [...] esta heterogeneidade hierarquizada [...] em movimento [...] da vida introduz uma certa sucessão linear [...] e repetitiva [...].

Para Heller (1989), a vida cotidiana é a vida que todos os homens vivem sem exceção e da qual participam por inteiro, com todos os aspectos de sua individualidade e de sua personalidade, colocando em funcionamento todos os seus

sentidos e suas capacidades sejam intelectuais, habilidades manipuladoras, sentimentos, paixões, ideias e ideologias. No entanto, a autora considera que

[...] o indivíduo (a individualidade) contém tanto a particularidade quanto o humano genérico que funciona consciente e inconscientemente [...] é um ser singular que se encontra em relação com sua própria individualidade particular e com sua própria genericidade humana [...] o fato de nascer já lançado na cotidianidade continua significando que os homens assumem como dadas as funções da vida cotidiana e as exercem paralelamente. (HELLER, 1989, p. 22-23).

Os esclarecimentos dos autores permitem verificar que a representação social é um fenômeno do cotidiano que, via linguagem, se concretiza na prática com toda a bagagem histórico-cultural construída pelos sujeitos na dinâmica das relações sociais em todos os níveis que envolvem a vida em sociedade.

Assim, a linguagem presente no cotidiano exerce o papel de mediadora da representação social do sujeito. Faz-se necessário que as pesquisas que trabalham com as Representações Sociais se atentem para o fato de que a linguagem desempenha um papel fundamental no processo, porque permite acessar a consciência dos sujeitos e entrever os campos de significações de cada um. A palavra está sempre carregada de um conteúdo, determinada pelo contexto no qual o sujeito está inserido. Assim sendo, a pesquisa acerca das Representações Sociais sobre determinado objeto de estudo torna-se condição imprescindível para que sejam caracterizados os seus sujeitos e os critérios para a sua seleção, uma vez que é deles o pensamento a ser estudado, por meio da linguagem.

Como ressalta Soares (2005), a linguagem expressa o saber e o pensar e, por meio dela, o homem se apropria da cultura na sociedade:

A verbalização de ideias e pensamentos implicam o suporte de uma língua; e as palavras numa língua natural incluem um imprinting¹¹ de significados de natureza cultural [...]. Utilizar as palavras numa língua significa mergulhar no saber simbólico, histórico cultural, mas também significa marcar uma tomada de posição relativamente ao que se quis dizer. Implica a enunciação de ideias e crenças, onde se expressam pontos de vista, através de aspectos semióticos que projetam imagens sobre os objetos do discurso, sobre aqueles que falam e sobre a própria situação de comunicação. (SOARES, 2005, p. 548).

¹¹ *Imprinting* palavra em inglês entendida como marca, aquilo que fica registrado na memória.

As palavras de Soares (2005) revelam a impossibilidade de se conceber o pensamento sem a linguagem e sem a comunicação. A linguagem torna possível a humanização do homem, uma vez que é por meio dela que ele se insere na cultura e na sociedade, por intermédio da articulação entre os mundos individual e social, e essa articulação se processa mediante as representações que o sujeito estabelece no percurso da vida. Nessa trajetória, estabelecem-se trocas e interações em que o individual torna-se social e o social constitui-se do individual e as transformações vão ocorrendo. (MOSCOVICI, 2001).

A compreensão da trajetória de vida e de formação dos sujeitos em estudo, bem como a constituição de sua identidade são pressupostos para o seu desenvolvimento. Ao expressar o pensamento e contar sua história e trajetória profissional, o sujeito traz à tona a representação que tem do mundo social e cultural, desvelando a identidade que foi sendo nele construída.

Diante dessa postura, existe a possibilidade de o pesquisador descobrir novos princípios, novas teorias e novos métodos de investigação. Moscovici (2001) afirma que se prender a um único método não possibilita essa aprendizagem. Sendo assim, é nesse sentido que percebo ter nas Representações Sociais a possibilidade de compreender a realidade a partir de “olhares” compartilhados.

Hoje, conforme nos orienta Sá (1998), os pesquisadores que queiram utilizar-se da Teoria das Representações Sociais de Moscovici contam com pelo menos três correntes complementares: a teoria liderada por Denise Jodelet, em Paris, que se mantém fiel aos princípios básicos da teoria de Moscovici; outra liderada por Willem Doise, em Genebra, que procura articular a teoria numa perspectiva sociológica e a de Jean-Claude Abric, em Aix-em Provançe, a qual enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações. Sá (1998) afirma a possibilidade de que outras correntes já estejam se configurando, “[...] talvez uma quarta alternativa complementar, através das recentes releituras teóricas que estão fazendo alguns autores sensíveis às críticas pós-modernistas às representações [...]” (SÁ, 1998, p. 65).

De acordo com Jodelet (2005), a teoria foi introduzida no Brasil por Ângela Arruda ao voltar ao Brasil depois de um longo período de exílio em que continuou seus estudos com Moscovici e com ela própria. Desde então, afirma a autora que suas visitas ao Brasil são constantes e o movimento ligado a Teoria das

Representações Sociais tem ganhado força por meio das Jornadas e Conferências Internacionais e em toda a América Latina.

3.2 Os processos de construção das Representações Sociais

A construção das representações sociais, de acordo com Moscovici, é elaborada por intermédio de dois processos fundamentais que são a objetivação e a ancoragem. Devido à complexidade da sociedade, os sujeitos sociais necessitam estar em constante processo de criação e reformulação de suas representações. Sendo assim, conforme afirma Mesquita e Almeida (2009), Moscovici buscou na Psicanálise esses dois processos fundamentais – a objetivação e a ancoragem – para o entendimento de como se processam as representações sociais.

Para Moscovici:

[...] a objetivação, une a idéia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então diante de nossos olhos, física e acessível [...]. (MOSCOVICI, 2003, p. 71).

Pelas palavras de Moscovici (2003) pode-se apreender a objetivação como o processo pelo qual o que não era conhecido pelo sujeito torna-se familiar, o abstrato torna-se concreto, ou seja, a objetivação traz para nossa esfera particular conceitos e imagens, possibilitando a capacidade de estabelecer comparações e interpretações que possibilitarão a realidade de “algo visto, algo tangível.” (MOSCOVICI, 2003, p. 61).

Contribuindo para o entendimento sobre objetivação, Mesquita e Almeida (2009) consideram que a objetivação é um processo formador de imagens. Possibilita reproduzir um conceito em imagem até que ela se converta em um elemento da realidade, deixando de ser um elemento do pensamento.

Afirmam esses autores que o processo de objetivação envolve informações, ideias e crenças que se processam por intermédio de três etapas interligadas. A primeira etapa consiste na seleção e descontextualização da informação que o sujeito realiza a partir de critérios normativos e culturais; a segunda corresponde ao momento em que a informação é recontextualizada pelo indivíduo pautada em seus

valores e experiências e, por último, a naturalização do objeto que adquire materialidade.

Moscovici (2003) explica a ancoragem como o processo de classificar e dar nome a alguma coisa. Afirmo que as coisas que não são classificadas e não possuem nomes nos são estranhas, ameaçadoras e, por essa razão, apresentamos certa resistência a elas.

Interpretando o conceito de ancoragem de Moscovici, Santos (2005, p. 33) afirma que a ancoragem implica a atribuição de sentido, isto é, “[...] o enraizamento de uma representação inscreve-se numa rede de significados articulados e hierarquizados a partir de conhecimentos e valores preexistentes na cultura [...]”. Explica ainda que o enraizamento no sistema de pensamento permite que as novas representações se inscrevam em representações preexistentes, tornando o novo familiar e transformando ao mesmo tempo o conhecimento anterior.

De acordo com Nasário (2009, p. 136):

[...] a ancoragem está articulada com a objetivação para assegurar as três funções fundamentais da representação: a incorporação do estranho ou do novo, a interpretação da realidade e a orientação dos comportamentos.

Ainda em relação à ancoragem e à objetivação, considero importante ressaltar a relação que Moscovici faz desses dois processos com a memória. A ancoragem mantém a memória em movimento e é dirigida para dentro, uma vez que sempre está colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos. A objetivação é mais ou menos direcionada para fora, para outros, dos quais são tirados os conceitos e imagens reproduzindo-os, posteriormente, ao mundo exterior por meio de uma nova leitura. (MOSCOVICI, 2003).

As representações, sendo fenômenos cognitivos e socialmente elaborados, envolvem a pertença social dos indivíduos com todas as implicações da condição de ser humano que vive em determinado grupo social, ou seja, implicações afetivas e normativas, experiências vivenciadas, modelos de conduta e pensamento, relações sociais que, por meio da linguagem e da comunicação, afetam a realidade social e a própria representação. O estudo sobre as representações do sujeito é importante porque possibilita compreender a realidade associada às práticas culturais, aos aspectos históricos, bem como a flexibilidade da atual realidade onde o real não é estático, mas dinâmico. (NASÁRIO, 2009, p. 134).

Nesse sentido, Farr (2003) argumenta que a Teoria das Representações Sociais articula a vida de uma sociedade e os processos de constituição simbólica pelos quais os sujeitos sociais ensinam entender e dar sentido ao mundo para encontrar o seu lugar “[...] através de uma identidade social” (FARR, 2003, p. 65).

Assim, quando falamos em representações sociais, faz-se necessário entender a importância dada pela teoria tanto aos comportamentos individuais, às subjetividades, quanto aos fatos sociais, uma vez que sujeito e sociedade se influenciam reciprocamente. Se por um lado existe influência do social no comportamento individual, por outro, o sujeito interfere na construção dessa mesma sociedade. Nesse sentido, Banchs, Guevara e Astorga (2007, p. 62) asseguram que “[...] o fenômeno das representações sociais se localiza na interface do psicológico, do social, do símbolo e do real, contribuindo para a construção social da realidade”.

Sendo assim, a vida em sociedade permite ao sujeito desenvolver uma identidade por meio dos símbolos que cria e da abertura que lhe permite compreender a diversidade dos fenômenos sociais, das pessoas e dos grupos que compõem a sociedade.

3.3 As Representações Sociais e a educação: processo identitário de ser professor

De acordo com Gilly (2001), as Representações Sociais são importantes no campo da educação, porque oferecem uma possibilidade nova para o entendimento de como as significações sociais interferem no processo educativo. O campo da educação sempre sofreu menores ou maiores imposições de grupos sociais que ocupam posição de poder legitimada pela hierarquia social. Sendo assim, Gilly (2001) considera que a área educacional aparece como um campo privilegiado para se observar como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais para elucidar o papel dessas construções nas relações desses grupos, bem como compreender as identidades que vão sendo construídas nesse campo.

As representações sobre a identidade do ser atualmente tem sido foco de estudos e pesquisas nas áreas de Educação e Psicologia, da Sociologia, da Antropologia e dos mais diversos cientistas sociais pela importância que apresenta,

porque, de uma forma ou de outra, nas várias instâncias da sociedade a questão da identidade está presente.

De acordo com Andrade (1998), não é fácil o estudo sobre a identidade pela complexidade que a temática apresenta. De acordo com o autor, o primeiro exercício que deve ser feito deve passar pelo questionamento sobre quem sou eu, como penso que os outros me veem, como sou vista pelos outros, será que eu seria a mesma pessoa se morasse em outro país que não o Brasil?

Ao responder essas indagações uma infinidade de “eus” aparece como respostas a essas perguntas como: sou mulher ou homem, pai ou mãe, sou brasileiro(a), médico(a), dentista, professor(a) e outras definições das mais variadas possíveis. As respostas a essas perguntas permitem constatar que esse imaginário sobre as representações da identidade possui várias “[...] facetas identitárias, mas algumas delas podem ter um ‘peso maior’ do que as outras facetas identitárias” (ANDRADE, 1998, p. 141), dependendo do lugar de onde esse “eu” fala.

Sendo assim, a temática identidade, por ser muito complexa, exige que seja estudada de forma não linear. Faz-se necessário analisá-la sob várias perspectivas: na perspectiva sociológica, psicanalítica, política, antropológica e pela Psicologia Social. Além do questionamento que eu faço a mim mesma sobre quem sou eu, devo atentar para um fator determinante do processo identitário que é perguntar, agora, não mais sobre quem sou eu, mas no sentido mais amplo como: De que lugar eu falo? A que sociedade eu pertencço e como eu me posiciono frente a esses discursos?

Martins e Pereira (2001) chamam a atenção que a identidade profissional docente é construída no cotidiano alicerçado pela trilogia dos saberes específicos, dos saberes pedagógicos e das experiências adquiridas dentro e fora da escola, nos desafios enfrentados e superados ao longo de um processo vivido.

Todas essas questões permitem entender que a constituição do processo identitário do eu não é somente individual, mas também social, uma vez que existe uma inter-relação entre a identidade individual e a identidade social. Esse eu pertence a um determinado grupo social que, por sua vez, pertence a um grupo maior que é a sociedade, e seus processos psicológicos e sociológicos se articulam intrinsecamente. Isso não significa negar a individualidade do sujeito, pois, de acordo com Andrade (1998, p. 142), “[...] não é possível clonar identidades, porque, mesmo possuindo um mesmo DNA, dois seres humanos terão histórias de vida diferentes que resultarão em processos identitários diferenciados [...]”. A afirmação de Andrade (1998) evidencia

que o sujeito fora da história, seja da humanidade ou da sua própria história de vida, fica reduzido apenas ao aspecto biológico destituído da identidade que o caracteriza como ser humano.

Também é importante ressaltar que o caráter de pertencimento a um grupo, como considera Santos (1998, p. 155), “[...] não implica em consenso absoluto pelos membros de um determinado grupo em relação a determinados discursos e práticas existentes [...]”. Considero importante esse posicionamento, porque, se o consenso absoluto existisse nos grupos, onde estaria a possibilidade de transformação tanto do grupo quanto da identidade do ser?

Diante dessas questões, penso que qualquer definição pronta e acabada sobre a identidade do ser seria negar o movimento e o poder de transformação tanto da sociedade quanto do próprio homem, tornando-o a-histórico e anti-humano, um ser estável que nega a crise e a contradição, característica própria da sociedade humana.

Em vista de considerar o contrário, adoto o conceito de identidade de Ciampa (1987) que a considera como um processo de “metamorfose¹²”, porque envolve história e movimento que vai se desenvolvendo na concreticidade do desempenho de papéis sociais: “É sermos o Um e Um Outro, para que cheguemos a ser Um, numa infundável transformação.” (CIAMPA, 1987, p. 74).

Banchs; Guevara e Astorga (2007) corroboram o conceito de Ciampa (1987) ao afirmarem que o sujeito não chega a ser o que é sem a existência do outro. Portanto, a construção da identidade pessoal e profissional não nasce pronta no indivíduo, está presente ao longo da vida e passa por diferentes processos de elaboração e reelaboração do sujeito a partir da interação com o grupo com o qual convive. Podemos considerar que a identidade constitui o cerne do processo de nosso conhecimento e age em nós como um movimento dialético de fazer e fazer-se no mundo. Logo, a representação social e a identidade são categorias inerentes e adequadas à constituição do modo de ser do sujeito a partir da vida social.

Representar-se respondendo as perguntas: “Quem sou? O que é ser pai ou filho? O que é ser professor?” não é nada fácil, uma vez que envolve uma multiplicidade de fatores que nos diferencia e nos iguala, conforme os grupos sociais

¹² Processo dialético em que cada identidade reflete outra identidade, desaparecendo qualquer possibilidade de se estabelecer um fundamento originário e permanente para cada uma delas.

de que fazemos parte. Nesse sentido, considero que a Teoria das Representações Sociais de Moscovici tem permitido avanços significativos nos estudos sobre a representação da identidade.

Em relação à identidade, Ciampa (1985) considera que:

Não podemos isolar de um lado todo um conjunto de elementos – biológicos, psicológicos, sociais etc.- que podem caracterizar um indivíduo, identificando-o, e de outro lado a representação desse indivíduo como uma duplicação mental ou simbólica, que expressaria sua identidade. Isso porque há como que uma interpenetração desses dois aspectos, de tal forma que a individualidade dada já pressupõe um processo anterior de representação que faz parte da constituição do indivíduo representado. (CIAMPA, 1984, p. 65).

Então, podemos entender que a constituição da identidade é um processo biológico, psicológico – próprio da natureza física do indivíduo – e coletivo, porque também ocorre dentro e com o movimento da história, dando-se, portanto, ao longo da vida do sujeito, num constante processo histórico-dialético.

A identidade do professor se constrói a partir de vários elementos significativos, tais como: revisões constantes da profissão social do ser professor, das tradições, bem como das reafirmações de práticas consagradas culturalmente que resistem a mudanças, pois estão preenchidas de saberes válidos para a realidade. A identidade do professor também se constrói a partir dos seus valores e crenças no cotidiano de uma sala, assim como de seus saberes e suas experiências. Pimenta e Anastasiou (2002) consideram que:

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as outras emerge em dado contexto e momento histórico, como resposta a necessidades apresentadas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 76)

Esse processo, em constante construção, perpassa por vários setores da vida social, pessoal e profissional, pois, quando o professor chega à docência no Ensino Superior, ele traz consigo inúmeras “bagagens”, ou seja, experiências profissionais do que é ser professor. Possui também como parâmetros as experiências de vida como aluno que já teve vários e diferentes professores ao longo da sua trajetória como aprendiz.

Ainda mais, a análise veiculada pelas autoras sobre a identidade de ser professor universitário passa pela suposição de que é preciso ir além de dominar o conteúdo que “leciona”. É de fundamental importância se indagar sobre o significado que esse conhecimento tem para si próprio, para seus alunos e para a sociedade em que se inserem.

Veiga (2009), ratificando o pensamento de Pimenta e Anastasiou (2002), ressalta que a identidade do professor é uma construção que envolve três dimensões fundamentais: o desenvolvimento pessoal, que se relaciona aos processos de construção da vida do professor; o desenvolvimento profissional, que perpassa pela profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional, que ocorre por meio de investimento que a instituição empreende para o alcance de seus objetivos.

Nesse sentido, faz-se necessário entender que a educação escolar, pautada no trabalho dos professores e alunos, deve ter caráter coletivo e integrador, visando o conhecimento, cujo objetivo maior é contribuir com o processo de humanização da sociedade e das profissões numa perspectiva histórica, dialética e crítica.

Rey (2003) considera que todo processo educativo só é efetivo se representa uma via real de produção de sentido subjetivo para os envolvidos nele. Não se atentando para essa consideração, o processo se converte numa atividade formal e reprodutiva que conduz ao distanciamento dos educandos. Ele afirma que essa situação caracteriza, hoje, a maioria das instituições que, de uma forma ou de outra, se envolvem com práticas educativas.

Diante disso, percebemos que a aprendizagem deve ter um sentido para os alunos e que, em vista disso, o ensino deve considerar todas as dimensões do sujeito, bem como o contexto em que ele se insere. Será que nós, professores, de um modo geral temos conseguido contribuir para o que ensinamos tenha sentido para o aluno? E para os professores, qual é o sentido de “ensinar”? Como eles representam sua prática? Qual é o sentido de ser professor?

Quando nos propomos a pesquisar a prática docente, devemos ter clareza da especificidade desse estudo, uma vez que várias são as dimensões e abrangências que a envolvem: políticas, estéticas, pedagógicas, técnicas e humanas.

Brito (2009) chama a atenção para o fato da importância de entender a identidade docente dentro de uma dinâmica,

[...] entre o indivíduo e outros significados, geradora de tensões intra e intersubjetivas [...] tensões profissionais e não profissionais que conduzem o sujeito a estabelecer estratégias identitárias cujo objetivo é a salvaguarda da integridade, da coerência e da autenticidade de seu projeto identitário [...]. (BRITO, 2009, p. 79).

Entendo que a autora está se referindo a projetos identitários elaborados por outras pessoas, no caso em que as políticas governamentais obrigam os sujeitos a desempenhar determinados papéis que não condizem com o seu projeto pessoal. Essas estratégias que visam “[...] transformar indivíduo professor no funcionário professor podem ser aceitas ou recusadas, mas representam frequentemente desafios identitários, que acionam defesas e questionamentos [...]”. (BRITO, 2009, p. 80).

Sob esse aspecto, considero que, historicamente, poucos foram os movimentos de luta e resistências por parte dos professores em relação aos projetos desarticulados dos projetos dos professores. Se no passado foram poucos os movimentos de questionamentos e resistência, hoje, no atual contexto econômico e político de relações globalizadas em que o econômico se sobrepõe ao humano, a luta dos professores, de certa forma, foi trocada pelo conformismo e desânimo em vista do cerceamento e da pouca valorização de seu trabalho. O governo utiliza-se de pesquisas para verificar o efeito da ação do professor sobre o desempenho do aluno para extrair dessas pesquisas um único culpado sobre os resultados das avaliações feitas pelo SAEB, ENEM, ENADE, PISA e outros.

Outros fatores não são levados em consideração como: as condições sociais e econômicas dos alunos, as condições de trabalho dos professores, a trajetória da profissionalização docente, entre outros. Essa política embasada na eficácia do ensino – o discurso político sobre a profissionalização do ensino – tem sido somente “[...] para garantir mais resultados em provas padronizadas, torna-se um instrumento de uma política específica [...]”. (BRITO, 2009, p. 81).

Diante dessas questões também é preciso ficar atento aos projetos de uma nova identidade docente propostos pelos mecanismos governamentais. Nesse sentido, a autora considera que:

A discussão sobre o tema identidade do professor no Brasil instiga-nos a alguns questionamentos. Como essa questão tem sido pensada no discurso oficial contemporâneo e como se insere nas políticas de formação de professores? Em que direção os marcos regulatórios têm sido reformulados diante de novas relações de trabalho do professor? (BRITO, 2009, p. 81)

Nessa direção, penso que se faz necessário estar atento às políticas educacionais cuja ênfase é centrada no modelo do professor, pautadas no espírito empreendedor e na produtividade, porque essa visão altera a identidade do professor, na medida em que não considera o fundamento principal da atividade docente que é o compromisso com a formação do ser humano.

Dessa forma, destaco Paulo Freire como um dos educadores brasileiros que mais tem se dedicado à valorização da humanidade do professor. Em sua crítica ao projeto da educação bancária, uma das frases que guardo na memória é aquela que em que ele diz: “[...] ensinar não é transferir conhecimentos” (FREIRE, 1997, p. 15), mas possibilitar oportunidades para sua própria construção. E, nesse sentido, insiste que formar é muito mais que treinar para o desempenho de tarefas muitas vezes destituídas de seus “sonhos e utopias”.

Em relação ao reconhecimento do trabalho do educador, Freire (1997) considera que a luta dos professores em ter seus direitos e dignidade preservada, deve ser entendida como um momento importante de sua prática pedagógica. Para ele, o direito à dignidade faz parte da prática pedagógica, como também o respeito que o professor deve ter à identidade do educando e à sua própria, pois existe uma relação entre as implicações da convivência nos grupos em que estamos inseridos com a constituição da identidade de ser professor.

Pimenta (1998) afirma que os cursos de formação, por estarem pautados numa perspectiva burocrática e cartorial, não têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. Assim, nesse contexto, as pesquisas sobre a prática pedagógica têm buscado novos caminhos para a formação docente e um desses caminhos se refere à identidade profissional do professor e os saberes que configuram a docência.

Diante disso, percebemos o quanto nossas instituições ainda não compreenderam que o aparato técnico-burocrático existe para dar apoio ao humano. É comum verificarmos que, muitas vezes, o pedagógico se subordina ao burocrático por imposição da instituição formadora e, com isso, acaba tirando a autonomia do docente em relação a sua prática pedagógica.

Nessa mesma direção, Tardiff e Lessard (2007), ao analisarem o trabalho dos professores, dizem que o primeiro passo é fazer uma crítica às visões normativas e moralizantes da docência que se interessam, sobretudo, no que os professores deveriam ou não fazer, desprezando o que eles são e o que fazem. Esclarecem que o

trabalho dos professores possui aspectos formais e informais, sendo ao mesmo tempo um trabalho flexível e codificado, autônomo e controlado, enfim, uma combinação de elementos contraditórios.

Diante disso, os autores afirmam que é preciso considerar esses aspectos em qualquer estudo que tenha a intenção de compreender o trabalho docente. Um olhar mais atento para a condição de ser professor permite verificar que as tensões e dilemas vivenciados estruturam a identidade dos docentes em diversos aspectos e em diferentes níveis. Dessa forma, fica evidente que diferentes trajetórias construtoras de identidade implicam diferentes formas de práticas pedagógicas e vice-versa.

Historicamente, o modelo de formação de professores esteve pautado na linha de pensamento positivista, restando ao docente apenas a reprodução dos modelos de ensino os quais o professor já tinha experienciado. Sob essa visão, geralmente a prática pedagógica é entendida somente como as ações de ensino de conteúdo que os professores realizam em sala de aula. Tentando romper com esse modelo, surgem novas propostas para a prática pedagógica. E assim, de tempos em tempos, os professores vão vivenciando diversos tipos de personagens: tradicionais, escolanovistas, progressistas, rogerianos, construtivistas e, assim, vão representando os seus papéis e constituindo suas identidades.

Diante das questões vivenciadas na condição de pedagoga – que ministra aulas em diferentes cursos de licenciaturas – acerca da percepção da desvalorização das disciplinas pedagógicas e do próprio docente dessas disciplinas, torna-se importante realizar um estudo sobre como o professor percebe essa questão e sua identidade e prática pedagógica nos cursos de licenciaturas em que é docente. Penso que este estudo contribui para a reflexão da própria atuação e formação dos professores formadores dos cursos de licenciaturas, como também contribuirá para a melhoria desses cursos.

Assim, algumas perguntas se fazem necessárias: Qual é a constituição identitária desses profissionais e sua prática pedagógica na condição de formador nesses cursos? Qual é a representação social dos docentes das disciplinas pedagógicas quanto à valorização/desvalorização das suas disciplinas e de sua docência nos cursos de licenciaturas? Quais os qualitativos que se exigem desses professores no trabalho de docência na formação de professores das diferentes áreas do currículo da educação básica? Como eles podem contribuir para o

desenvolvimento de competências¹³ que permitam ao futuro profissional uma docência de boa qualidade¹⁴ na educação básica?

Ressalto a necessidade de se compreender que a identidade do professor é uma totalidade abrangente, dialética, mutável e não integra somente componentes técnicos práticos, mas também componentes afetivos, psicológicos, sociológicos e culturais. Diante desse entendimento, o professor, vivendo dentro de uma estrutura social, apreende, incorpora e interpreta acontecimentos que se tornam subjetivamente significativos para ele, deixando “marcas” na sua identidade. Frente a essas argumentações, parti de alguns pressupostos para entender quem é o profissional das disciplinas pedagógicas que trabalha nesses cursos de licenciaturas:

- Será que esses formadores se representam como profissionais competentes e compromissados no contexto em que desenvolvem seu trabalho?

- Será que esses professores passam por momentos de desvalorização de seu trabalho e das disciplinas que lecionam?

- Será que nós, os professores das disciplinas pedagógicas, não estamos conseguindo, a partir de uma prática pedagógica competente, contribuir para a valorização do nosso trabalho nos cursos de licenciaturas?

Pimenta e Anastasiou (2002) consideram que a prática pedagógica tem sido comumente identificada, apenas, como a dimensão técnica de ensinar, desconsiderando-se outros aspectos constitutivos da identidade do professor e de sua prática pedagógica. Quando falo em prática pedagógica, nesta pesquisa, estou me posicionando em favor daquela prática que não dissocia teoria e prática, que apresenta indicadores para uma prática crítica, interdisciplinar, exigindo a compreensão do ato pedagógico em todas as suas dimensões, superando a visão meramente técnica do trabalho docente. E ainda, a favor da construção de uma metodologia que considere, também, os aspectos humanos, epistemológicos, políticos, éticos e estéticos da educação, propondo a articulação dos conteúdos de ensino e dos métodos com as técnicas utilizadas em sala de aula, em direção aos objetivos formativos que se pretendem atingir com a ação educativa.

Nos cursos de licenciaturas, geralmente existe a concepção de que o domínio do saber específico do curso possibilita ao futuro professor atuar, de forma

¹³ Competência, neste trabalho, é entendida como os atributos da condição de ser professor que envolve “as dimensões, ética, estética, técnica e política”. (RIOS, 2001, p. 63)

¹⁴ Boa qualidade é entendida como qualidade “sócio-cultural”. (RIOS, 2001, p. 63)

satisfatória, na sala de aula. No entanto, percebemos, pelas próprias posições dos acadêmicos, que o professor dos conteúdos específicos do curso, apesar de dominar o conteúdo, não consegue, na maioria das vezes, fazer com que seus alunos entendam o que ele lhes ensina. Qual a razão disso? Seria falta de clareza do que é a formação de professores? Seria considerar as disciplinas pedagógicas de menor valor em relação às disciplinas específicas?

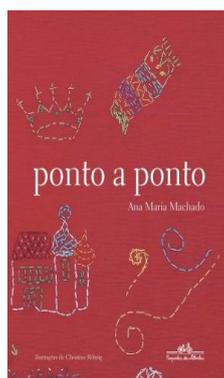
Atualmente faz-se necessário que os cursos de formação de professores – as licenciaturas – compreendam que os conteúdos específicos dos vários campos do conhecimento e os pedagógicos estão intrinsecamente relacionados. Não se concebe considerar que conteúdos específicos de Matemática, Física, Química, História, Didática, Letras e outros não tenham nada a ver com a Didática, a Psicologia da Educação, a Filosofia e outras matérias específicas da formação de professores.



Imagem disponível em <http://www.fotosearch.com.br>

CAPÍTULO IV

O DESENHO E O BORDADO: AS MARCAS CONSTITUTIVAS NA TRAJETÓRIA DO ENSINAR AS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS



E foi-se o tecido cobrindo, de cor em cor enfeitado.
Foi-se a história construindo, mãos em risco do bordado.
Mãe e filhos, ponto a ponto, fazem um mundo em contraponto... (MACHADO, 1998)

Destaco na epígrafe deste capítulo um trecho do livro “Ponto a Ponto”, de Ana Maria Machado, por entender que a escritora dá voz à construção da linguagem figurativa. Recheado de pedaços de histórias, o livro se ocupa dos fiapos, dos fios de linha de todo tipo para bordar, de ponto em ponto, um texto extremamente sensível. Utiliza a linguagem metafórica criativa, pois da mesma forma que o rio criado na história do seu livro caracteriza-se inicialmente por um fiozinho d'água e, ao longo do seu curso vai engrossando e se espalhando, a escrita da tese vai se entremesclando com os tecidos do bordado, com os riscos e agora o desenho ganha relevos.

Utilizo essa metáfora de “desenho e relevo do bordado” por entender que esta foi a que melhor representou a pesquisa na qual a escuta das vozes dos professores vai sendo explicitada, trazendo ao bojo do capítulo as trajetórias no processo de identidade profissional dos docentes das disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciaturas, entrecruzando modos de aprender e modos de ensinar, dificuldades e expectativas e, assim, vai engrossando o conteúdo do texto.

O foco deste capítulo é trazer as representações dos professores entendendo-as como a expressão que um sujeito faz de si mesmo, dos outros ou dos fenômenos à

sua volta, por intermédio de uma atribuição de sentido ao objeto que representa. Mazzotti (2002, p. 17) corrobora essa ideia asseverando que as representações podem ser “[...] vistas como uma visão funcional do mundo, que permite ao sujeito dar sentido à sua conduta e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências [...]”.

A contribuição das Representações Sociais para o entendimento do cotidiano dos profissionais da educação, sejam eles do Ensino Fundamental, Médio ou Superior, é de fundamental importância. Permite, por meio da linguagem, conhecer os processos de significação desses profissionais, a imagem que eles fazem de si mesmos e a compreensão que têm do lugar que eles e os outros ocupam no contexto das relações sociais e de trabalho.

Contribuindo para o entendimento de como são elaborados os processos de significações, Urt (2000) considera que a existência dos homens, como sujeitos, implica reconhecer que os conteúdos de seu psiquismo – os pensamentos, valores, concepções, emoções e desejos e significações – são assimilações individuais, não lineares, não naturais, porque são determinadas historicamente em decorrência da existência do movimento e das transformações ocorridas em sociedade. Para a autora, “[...] o indivíduo é singular porque sua vida é singular, mas o conteúdo de sua vida é social, plural”. (URT, 2000, p. 24)

Nesse sentido, o entendimento sobre as questões do ser humano, seu pensamento, sua conduta, não pode prescindir do contexto histórico-cultural em que vive o sujeito.

4.1 A trajetória rumo à condição de ser professor

Em relação à representação social dos docentes sobre sua trajetória de vida até chegar à docência no Ensino Superior, ao buscar a memória como referência para sua fala, os acontecimentos foram fluindo, como se fosse um objeto que veio à tona no leito de um rio e foi se tornado visível o processo inicial da constituição de ser professor, simplesmente¹⁵.

¹⁵ Quando falo simplesmente, estou falando em ser professor sem delimitar o nível de ensino.

Nesse processo de relembrar fatos em que se apela pela memória, Sgarbi (2003) ressalta que a memória organiza e reorganiza ações e espaços a partir da afetividade, pois os sujeitos se lembram bem, em geral, do que os marcou, seja positiva ou negativamente.

A presença do outro, principalmente da mãe, do pai, dos avós ou familiares, dos modelos de professores, da comunidade onde viviam emergiu da fala dos docentes como uma categoria de análise. Vejamos o depoimento do professor Fabiano:

[...] eu comecei em 1985 como professor leigo. Eu estava no 3º ano científico, que é uma história bem interessante. Posso contar minha história? É (pausa). A minha mãe, ela era professora leiga na zona rural, [...] meu pai era funcionário da rede ferroviária e nós morávamos a 15 km daqui, na antiga... naquelas antigas casas da rede ferroviária e minha mãe era de uma época que quem sabia mais ensinava quem sabia menos. Só que minha mãe sempre era uma apaixonada pela educação. Então ela lutou muito e aí ela foi ser professora assim leiga, inclusive ela foi minha professora [...]; fiz o científico, mas com aquela paixão de ser professor. A minha mãe foi minha grande inspiradora. Eu a achava tão elegante, tão bonita [...]. (FABIANO, 2008).

Verificamos nesse depoimento a forte influência visual que a mãe do professor exerceu sobre ele na direção do processo de constituição da identidade de ser professor. Mesmo ela não querendo que ele optasse pelo Magistério, não pôde impedi-lo, pois ele foi tomado pela admiração de seu porte elegante e bonito em sala de aula. O depoimento de Fabiano evidencia que fez o científico e não o Magistério, porque sua mãe o aconselhava dizendo ser o Magistério um curso que não lhe daria base para cursar uma faculdade mais tarde. Em vista dessa orientação, fez o científico, mas com o “olhar” sempre voltado ao Magistério. Quando estava no 3º ano do científico, procurou a Prefeitura Municipal de Ponta Porã e conseguiu aulas na rede de ensino daquela cidade como professor leigo. De acordo com relato do professor, era comum nos anos de 1980 ainda encontrarmos muitos professores leigos ministrando aulas devido à dificuldade de se encontrar professores “formados”.

Considero interessante trazer mais alguns depoimentos que apontam para a mesma direção:

Ao longo da minha vida tive muita dificuldade com a escrita. E também com a oralidade... isso daí foi...decorrência, que eu sou filha de nordestino

[...] de pais é que são...que vieram com pouco estudos [...] a minha mãe ainda se alfabetizou conosco, que meu pai... tinha uma sala de MOVA, nossa sala pra alfabetizar os colegas ferroviários, inclusive eu era ajudante dele nessa sala, é aí que nasce o desejo de ser professora e minha mãe se alfabetiza nesse período [...]. Então, a nossa própria casa... era uma casa de vila ferroviária [...] ela serviu de sala de aula para o [...] MOBREAL [...]. Meu pai era um homem simples, tinha até... apenas o quarto ano do Ensino Fundamental, mas era uma pessoa muito voltada ao ato da leitura. Ele lia muito, escrevia muito bem, pronunciava, assim, muito bem e gostava de fazer discurso [...]. (RITA, 2008).

O prazer da leitura iniciada na infância da narradora foi mediada pela presença do pai, um homem simples que gostava de ler, mesmo na condição de ferroviário. De acordo com Rita, para cada filho que aprendia a ler, ele fazia a assinatura da Revista “Nosso Amiguinho” e dava-lhe de presente. Sua família morava na cidade de Três Lagoas/MS, nas casas destinadas aos funcionários da rede ferroviária dessa cidade. O pai, como tinha mais estudo do que a maioria dos seus colegas de profissão, inscreveu-se como professor voluntário no MOVA, para auxiliar seus colegas que não eram alfabetizados. Sua casa era a escola e sua filha Rita sua ajudante.

O professor Rodrigo, que nasceu em uma cidadezinha no interior do Rio Grande do Sul, na época em que era ainda distrito de Santa Rosa/RS, hoje se chama Campinas das Missões, considerou que ter nascido nessa colônia de alemães “marcou” muito seu jeito de ser e de pensar. Conta que seu pai, junto com outro professor, por serem os primeiros moradores da colônia, sentiu a necessidade de ter uma escola na comunidade. Foram à luta, construíram a escola e a comunidade participava do contexto escolar em todos os sentidos. No depoimento do professor encontramos as marcas da vivência desse processo:

O meu professor de primeira a quarta [...] ele tinha Ensino Médio concluído, mas ele não tinha uma formação para docência em nível superior, e logo no começo ele foi buscar na FIDENI, na época era a Faculdades Integradas de Ijuí e que hoje se chama UNIJUÍ [...] ele conversava na hora das... das reuniões e dos... e dos cultos religiosos, ele comentava e dialogava com os pais no sentido de buscar soluções para os problemas que ele encontrava: falta de material, falta de [...] livros didáticos, falta de acessos a outros... outros recursos pedagógicos, que na época já estava começando a se ter, eu lembro que...isso me marcou muito [...]. Então, a própria formação... hoje encontro ainda o professor...que toda vez que eu vou visitar meus familiares, eu visito ele [...] o que me marcou muito foi a constante presença da comunidade, na prática... daquilo que a escola vinha fazendo com os alunos. (RODRIGO, 2008).

Nos depoimentos de Rita e de Rodrigo encontramos as marcas da cultura do grupo social ao qual pertencem e, a partir daí, podemos inferir que algumas “escolhas” têm sua semente já na infância. Nesse sentido, Jodelet (2001) explica que o mundo das pessoas, as ideias, os conceitos e as opiniões são compartilhados entre as pessoas, sendo para elas bases orientadoras no modo de definir suas realidades. Na fala de Rodrigo está bastante explícito que seu grupo foi para ele norte e guia para sua formação como pessoa e como profissional.

4.2 A constituição da identidade de ser professor universitário

Para compreender como esses docentes “caminharam” em direção ao ensino universitário, como se deu o processo da constituição dessa identidade foi necessário perguntar como haviam se tornado professores universitários.

A tabela a seguir permite uma visualização mais detalhada das representações desses professores em relação a essa questão.

TABELA 1 – REPRESENTAÇÃO DOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA IDENTIDADE DE SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO			
Unidades comuns que aparecem nas falas	Freq.	%	
Dedicação ao estudo	10	22,73	Núcleo central
Constituição da identidade como um processo	7	15,91	
Indicação dos professores do curso de graduação	5	11,36	
Oportunidades	5	11,36	
Experiências	5	11,36	
Formação continuada	3	6,82	
Referência do curso de graduação	3	6,82	
Participação em movimentos sociais	2	4,55	Núcleo periférico
Indicação dos professores da formação inicial	2	4,55	
Participação em seminários, encontros, congressos	2	4,55	
Total	44	100	

Organizado por Proença, 2010.

A tabela demonstra que o núcleo central das representações dos docentes como fator preponderante da condição do processo da constituição de ser professor recai sobre o investimento no estudo. Vejo outros aspectos importantes do núcleo central que merecem ser destacados, tais como: o fato de alguns professores considerarem que essa constituição é um processo; terem recebido o apoio dos seus

professores que os consideraram estar em condições de serem docentes universitários; as oportunidades surgidas; as experiências em outros níveis de ensino; a formação continuada e a referência do curso de formação.

As falas a seguir evidenciam as considerações verificadas na tabela:

E eu sempre busquei [...] superar [...] dificuldades na matéria, na disciplina. Se o professor pedia para ler um livro eu lia dois, porque eu sempre falava que eu ia ser professor de universidade. E eu li muito, estudei muito na graduação. Eu fazia, assim, com muita vontade já pensando em ser professor universitário. Foi aí que a minha professora na graduação percebeu... ela viu que eu gostava e foi essa professora, que era coordenadora da faculdade particular, e que ela me convidou pra ser professor numa faculdade particular e nunca mais parei. E sempre assim... nunca me contentei com aquele conteúdo que o professor dava em sala de aula. Só com aquele. Eu queria mais, eu buscava mais. Porque eu queria ser um professor universitário e eu tinha consciência que pra ser um professor universitário eu tinha que ir além dos conteúdos em sala de aula. Eu tinha que buscar muito mais e eu fazia. Acho que estou fazendo até hoje (risos). (FABIANO, 2008).

[...] à medida que as oportunidades foram me surgindo isso [...] exigiu mais formação, isso me exigiu aprimoramento do meu trabalho, reflexão sobre a própria postura, e sobre as concepções que eu tinha [...] me exigiu a buscar, me aprofundar nas minhas leituras, fui fazer a especialização, para reconstruir, inclusive, meu próprio processo de formação [...] a minha visão era que eu iria trabalhar como professor do Ensino Médio, mas à medida que... depois eu fui avançando, e fui [...] tomando a experiência mesmo do Ensino Médio, esses próprios desafios foram [...] quase como que me induzindo, me apontando para a [...] educação superior, e aí surgiu a oportunidade em participar de um de um processo seletivo, esse processo seletivo eu fui... fui é...selecionado e a própria banca [...] sugeriu que eu [...] eu deveria investir mais [...] buscar melhorar a minha formação [...]. (RODRIGO, 2008).

[...] sempre estudei para ser um profissional melhor possível [...] estando sempre preparado, tanto que se eu não preparar a aula, eu não vou dar aula [...] tanto para transformar tanto a cabeça [...] mas também para transformar a vida do aluno. E pra isso tem que ter primeiramente um bom conhecimento [...]. Então buscar conhecimento, por isso que eu sempre busquei me formar [...] fazendo leituras [...] sempre atualizado com jornais, com revistas, com livros, incluindo livros de outras áreas [...] Física, Física Quântica que eu gosto [...]. Livros de [...] divulgação científica de várias disciplinas, de Química, de Física, de Ecologia, e tudo mais [...]. Então sempre estudei para ser um profissional melhor possível, sendo... estando sempre preparado[...]. (ARILTON, 2008).

Analisando o depoimento dos docentes, percebo que o investimento nos processos de estudo, seja na formação inicial ou continuada ou mesmo por meio de atitude de busca de aprofundamento, independente de estar ou não vinculado a um programa de formação, foi de fundamental importância para o processo de constituição da identidade de ser professor universitário. Nessa direção, Nóvoa (1992) chama a atenção para o fato da necessidade de se considerar que o processo

de formação de professores acontece de forma contínua e que a “formação” inicial não deve ser vista como um ponto final da formação dos professores. Em relação à “formação” continuada institucionalizada, o autor explica que é preciso compreender a “[...] necessidade de existir uma forte interconexão entre o currículo da formação inicial [...] e o currículo da formação permanente de professores [...]”. (NÓVOA, 1992, p. 55).

As palavras expressas por esses professores indicam que eles parecem ter a compreensão de que somente os conhecimentos e saberes trabalhados na graduação não conseguem abarcar toda a complexidade da formação e, em vista disso, evidenciam, em seus depoimentos, a necessidade que sentiram em adotar uma atitude de buscar mais do que lhes era oferecido. É preciso considerar que a formação inicial é uma etapa da constituição da identidade do sujeito-professor e, por esse motivo, Nóvoa (1992) chama a atenção para a necessidade da interconexão entre a formação inicial e a formação permanente.

Os docentes que afirmaram reconhecer que a construção da identidade de docente universitário é um processo que vai se compondo na sua trajetória, tanto pelas experiências adquiridas em outros níveis de ensino quanto pelas oportunidades e indicação de seus professores para assumirem a docência no Ensino Superior, disseram:

Eu acho que eu falei da minha trajetória, quando eu cheguei [...] dentro da universidade, todo o meu crescimento, a trajetória até hoje [...] como eu fui entendendo isso [...] então eu tenho toda essa trajetória de formação de trabalhador, de formação sindical [...] síntese dos meus aprendizados [...] é um processo de construção, amadurecimento [...]. É isso... toda a minha trajetória.(HELENAH, 2008).

[...] esse processo [...] eu avalio que ele se dá por diversos ângulos, vem dos alunos, vem dos colegas da profissão, vem [...] da experiência com as comunidades. Então eu [...] acho que a minha formação é isso e eu penso que eu nunca estarei pronta. É então, eu avalio que é um processo constante na nossa vida [...] é um processo de formação, ele não vai acabar [...] porque o conhecimento ele está sempre em transformação, a realidade também. Então, eu penso que eu estou em constante formação, eu estou sendo professora, educadora o tempo todo [...] participo de congressos eu vou, eu não sou perfeita, não é isso que eu quero demonstrar, mais eu tento fazer essa... procurar esses caminhos, não um caminho só [...]. Então, é assim que eu que eu me vejo [...] eu fui me fazendo professora nesse exercício [...] é errando também, acertando [...] não acredito nesta coisa de vocação, eu acho que é uma construção mesmo social, é familiar, e talvez pode estar relacionado à relação que a gente tinha na família [...]. (FERNANDA, 2008).

[...] o conhecimento construído através do meu avô e a lembrança forte da metodologia da minha mãe, a experiência como professora leiga, aliados

às aprendizagens do curso do Magistério, da Pedagogia e aos demais processos da vida foram a base da minha vida acadêmica, e, concomitantemente da minha profissão hoje. (EDILENE, 2008).

O relato de Helenah e Fernanda, ao apontarem que a identidade de ser professor se constitui no percurso de uma trajetória, como também o de Edilene, ao dizer que ter sido influenciada pela sua mãe e avô e suas experiências como aluna, professora leiga de Ensino Fundamental permitem considerar que a identidade se constrói em vários momentos e em várias instâncias das trajetórias de vida, ou seja, é um processo. Sendo um processo, a identidade não se constrói num único espaço e lugar. É um contínuo movimento que vai se compondo e recompondo ao longo de uma caminhada, ou seja, é “metamorfose”. (CIAMPA, 1984, p. 74).

Considero que o posicionamento desses docentes, evidenciados em suas falas, vêm ao encontro do conceito de identidade de Ciampa, uma vez que eles demonstraram o entendimento de que a identidade vai sendo construída no decurso de uma história por intermédio das relações sociais. Ciampa assevera que: “[...] as personagens vão se constituindo umas às outras, no mesmo tempo que constituem um universo de significados que as constitui”. (CIAMPA, 1987, p. 154). Sendo assim, a identidade de ser professor não se dá nem pela “vocação”, como muitos pensam, nem tampouco por um único e exclusivo período de tempo.

A reflexão sobre a identidade de ser professor implica analisar os saberes que também fazem parte dessa identidade. Nesse sentido, Tardif (2002) contribui afirmando que a aquisição dos saberes pelos professores têm cinco fontes: os saberes pessoais advindos da família, pela história de vida e pela escolarização primária; os provenientes da vivência escolar anterior que se efetiva pela formação pré-profissional; os do Magistério em instituições de formação de professores; os da utilização dos programas e livros didáticos que são usados no trabalho e os saberes de sua própria experiência profissional na sala de aula.

Para o autor:

[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos [...], pois em cada ator, a competência se confunde enormemente com a sedimentação temporal e progressiva, ao logo da história de vida, de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e de rotinas de ação [...]. Há um efeito cumulativo e seletivo de experiências anteriores em relação às experiências subseqüentes [...]. (TARDIF, 2002, p. 69).

Essas considerações realizadas, tanto em relação à constituição da identidade de ser professor quanto aos saberes constituintes dessa identidade, trazem à tona a ideia de processo de formação que se estende por toda a história de vida, mediante o movimento dialético, porque envolve continuidades e descontinuidades, rupturas e superação.

Corroborando essa ideia, Josso (2004) considera que as histórias de vida, ao longo da existência, mobilizam os sujeitos em constantes peregrinações para que se sintam vivos e ligados a outrem. Essa eterna peregrinação exprime a busca pela evolução tanto em relação aos próprios centros de interesses quanto ao sentido que se dá à própria existência. Como diz a autora: “[...] esta relativa inconstância em nossos agrupamentos caminha junto com errâncias inevitavelmente associadas à nossa busca de si”. (JOSSO, 2004, p. 95).

4.3 Modelos de professores que influenciaram a constituição da identidade docente

Outra categoria surgida na fala dos docentes refere-se aos modelos de professores que influenciaram o seu processo de constituição da identidade docente. Trago alguns depoimentos que evidenciam esse pensamento, como o do professor Fabiano que destacou alguns professores da sua graduação que influenciaram o seu modo de ser professor e reforçaram o seu desejo de ser professor universitário:

Ela era uma filósofa [...] era diferente das outras professoras, ou dos outros professores. Ela era uma filósofa e aquilo fazia diferença. É... é... a segurança dela, método de trabalho, ela, o jeito dela era muito diferente e aquilo me encantava e assim [...] ela era durona, ela era brava e eu gostava daquilo, me identificava, né. E a gente aprendia ou aprendia com ela [...]. (FABIANO, 2008).

A fala do professor Fabiano, quando se refere ao método de trabalho da professora, enseja uma reflexão sobre o que diz Libâneo (2010) em relação à prática pedagógica dos professores universitários. Ele considera que se o professor de uma disciplina não objetivar somente a apresentação da matéria ao aluno, mas pretender que o seu saber possa se transformar em saber do aluno deve dominar o método específico da matéria que ensina e os modos de ensinar essa matéria. Nesse sentido, considero que se faz necessário ter um conhecimento profundo da matéria a ser

ensinada e em relação aos procedimentos de ensino. Seria essa postura que Fabiano identificou em sua professora de Filosofia que a diferenciava dos demais professores? Ou seria uma identificação pessoal com essa professora?

Outro professor marcante na trajetória de formação em nível superior desse professor foi o de Psicologia da Educação. Ele afirma:

Eu me lembro muito bem do meu professor de Psicologia da Educação, ele tinha as duas Faculdades. Ele era formado em Psicologia da Educação e Pedagogia e era muito interessante, porque ele conseguia dar todos os fundamentos da Psicologia, ele fazia uma ponte com a educação, com a psicologia da aprendizagem, assim... muito interessante [...]. Nossa! pra mim até hoje [...] esses professores ...eu vejo assim... que são... [...] a minha referência na minha sala de aula com meus alunos da graduação [...]; eu acho que eu tenho um Psicólogo, uma Filósofa e duas pedagogas que são minhas referências. Foram assim... exemplares [...]. O que eu admirava nesses professores era a segurança (ênfase), a segurança do conhecimento [...]. (FABIANO, 2008).

A professora Cristiany relata em seu depoimento que desde pequena desejava ser professora por admirar muito seus professores do “primário”. Durante sua fala afirma que o que mais admirava nos professores era o poder que ela sentia emanar deles. Ao falar, dá ênfase na voz ao dizer: “[...] ah! aquele poder que emanava da professora [...] não é poder assim de... botar de... castigo, aquele poder do conhecimento sabe [...] isso... me deixava assim, maravilhada, entendeu?” (CRISTIANY, 2008)

Ela afirmou que na universidade tinha uma professora que marcou sua identidade profissional, tanto que considera ter muito do estilo dessa formadora na sua maneira de conduzir a prática pedagógica. Assim ela se expressou:

[...] na universidade sim, eu tive uma professora. Ah! ela...(risos) [...] não era de [...] meia palavra, entendeu? De meias palavras... dizia o que tinha que ser dito... Chocava... os alunos, não sei se você entende o que eu estou dizendo de chocar [...] é de desafiar, entendeu? De fazer o aluno pensar... sabe, eu [...] gosto desse [...] estilo, [...] tanto é que eu tenho muito isso, eu [...]eu gosto de fazer o aluno... existe um termo correto, eu gosto de provocar o aluno, eu gosto muito de provocar e eu acho que ela provocava muito [...] ela era a professora que eu gostaria de ser [...]. Então nela eu me espelhei sim [...]. (CRISTIANY, 2008).

A professora afirmou que gosta de provocar os alunos, assim como sua professora fazia na universidade. Segundo Cristiany, a sua professora provocava o aluno de tal maneira que gerava muitas discussões em sala de aula. Ela dominava o

conteúdo, era uma professora diferente. O conteúdo da fala de Cristiany sobre a professora que admirava e que marcou sua trajetória no curso de formação possibilita-me inferir que essa professora, apesar de demonstrar certa rigidez no trato com o aluno, primava por uma prática pedagógica que tentava superar um modelo “centrado na fala do professor” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 211), ao provocar e desafiar o aluno a falar, a pensar a se posicionar, atitude que vinha ao encontro das expectativas de Cristiany, uma vez que ela deixa explícito em sua fala o quanto gostava do estilo da professora. Foi um espelho para ela.

Outro exemplo de influência do curso de formação é trazido pela professora Celina, que é Psicóloga, ao dizer:

[...] minha professora de Didática [...] que já é falecida, e a minha professora também de Prática de Ensino [...] hoje ela está na Federal em Campo Grande. Então foram muitas significativas a maneira como elas passam, a forma como [...] nos preparar mesmo para sermos professores [...]. É e a professora... da avaliação, da importância do processo, a gente conceber o processo [...]. E eles eram excelentes professores [...] me deram esse suporte para trabalhar depois [...] no Magistério, uma das coisas muito positiva dentro do curso de Psicologia [...]. (CELINA, 2008).

Pelas palavras da professora podemos perceber que muito dos docentes têm como parâmetro de formação os modelos de professores, o que nos permite considerar o quanto é importante a postura do professor em sala de aula, o conhecimento, o compromisso para poder contribuir com processo formativo do aluno e oferecer suportes para o exercício da profissão mais tarde. Pelas palavras desses docentes, percebo que a segurança e o domínio do conteúdo, a maneira com que os professores formadores conduziam a sala de aula foram referência para a prática pedagógica e a constituição da identidade docente de Fabiano, Cristiany e Celina.

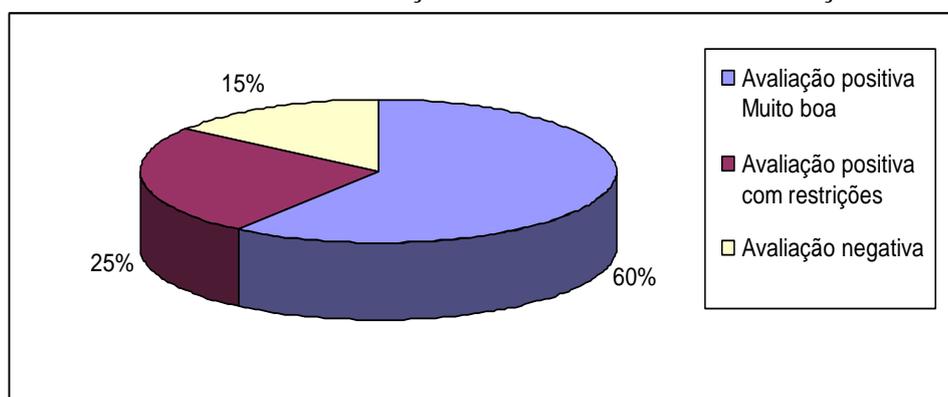
4.4 O curso de formação: avaliação e considerações feitas pelos docentes

Considero a formação inicial um momento, não o único, muito importante na construção do processo da constituição da identidade profissional do professor, pois é nesse período de tempo e espaço que os acadêmicos, futuros professores, têm a possibilidade de conhecer os referenciais fundamentais específicos da profissão.

Entretanto, se por um lado a formação inicial é fundamental por possibilitar essa aprendizagem, por outro, ela tem sido objeto de questionamentos e discussões por evidenciar lacunas na formação dos professores, sejam elas relacionadas aos conceitos fundamentais da sua área, à falta de relação dos conhecimentos com o cotidiano escolar, à falta da relação entre a teoria e a prática, à má condução e realização dos estágios supervisionados, entre outras.

Tais considerações justificam a necessidade de verificar como os professores avaliam seu curso inicial de formação. Podemos verificar a avaliação feitas pelos professores através do gráfico 1, a seguir:

GRÁFICO 1 - AVALIAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO



Organizado por Proença, 2010

Analisando o gráfico, percebemos que a maioria (60%) dos professores entrevistados avaliou seus cursos de formação como muito bons; alguns professores (15%) avaliaram negativamente e outros consideraram sua formação inicial boa, mas com restrições em algum aspecto (25%). Os que avaliaram bem seus cursos de formação se posicionaram da seguinte forma:

[...] hoje eu sinto uma diferença enorme entre a minha graduação e a graduação que nós estamos ofertando... oferecendo, enfim que nós estamos atuando. Eu diria, avaliando a minha graduação ela foi muito boa. Sabe ela foi muito boa, principalmente nos Fundamentos da Educação [...]. O curso que fiz, na minha opinião, foi muito bom, porque exigia-se muita leitura, muito trabalho de reflexão, de conclusão, enfim, hoje se você solicitar aos alunos uma leitura de um pequeno texto tem muita reclamação, muitos não leem, dizem que não entenderam nada, enfim, hoje sinto uma grande diferença. (FABIANO, 2008).

Após a entrevista, o professor reiterou sua decepção com os cursos de Pedagogia que são oferecidos hoje, apesar de ele ser Pedagogo. Reafirmou o que

disse na entrevista ao considerar que os cursos de Pedagogia atuais pecam por dois motivos: primeiro, por estarem sendo aligeirados, e outro, pelo fato de os alunos não terem compromisso com o próprio estudo. Querem tudo pronto, reclamam muito quando têm que ler textos, livros e escrever, se posicionar, refletir, enfim. O que difere o seu curso dos de hoje diz respeito ao fato de que antes a exigência era maior, o que levava o aluno a buscar, a lutar para vencer ou diminuir as suas dificuldades.

Dizer que o aluno quer tudo pronto nos remete a considerar o quanto o projeto tradicional de ensino tem sido forte no processo de constituição da identidade do aluno e, conseqüentemente, do futuro docente. O aluno adquiriu o “hábito” (MIZUKAMI, 1986, p 14) de escutar passivamente o que o professor trazia pronto para ele. No ensino tradicional pouco esforço intelectual se exige dos alunos, portanto, considera-se que sua aprendizagem se dá em nível superficial.

Freire (1987, p. 62) chamava esse tipo de ensino de “educação bancária”, que anula ou minimiza o poder criador dos educandos, promovendo o ajustamento e a adaptação ao mundo ao qual se inserem. Nesse modelo de educação os alunos não são incentivados a questionar, a criticar, a inovar e, assim, não desenvolvem a consciência do querer transformar o mundo.

Ainda em relação à observação do professor Fabiano quanto à defasagem que ele diz sentir nos cursos de Pedagogia, hoje considero ser necessária uma reflexão mais aprofundada da questão. Fabiano lê essa realidade destacando o pouco interesse do aluno em estudar. Libâneo (2006/2008) faz essa leitura por outro ângulo. Penso ser importante trazer a análise feita por esse educador em relação ao curso de Pedagogia atual. O autor considera que o atual documento as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia está “esvaziado” de conteúdos pedagógicos pelas imprecisões teóricas e pela concepção estreita sobre a formação de educadores, avançando pouco na produção da melhoria qualitativa do ensino básico do país.

O autor ressalta, dentre outros aspectos, que um dos problemas que precisa de maior reflexão diz respeito à redução da pedagogia à docência numa total inversão conceitual em relação aos “[...] termos centrais na teoria pedagógica: educação, pedagogia, docência [...]”. (LIBÂNEO, 2006, p. 846). Explica o autor que o artigo 2º, parágrafo 1º da Resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, ao definir a docência como objeto de estudo da pedagogia:

[...] expressa uma visão estreita da ciência pedagógica, resultado de um equívoco sem precedentes na tradição da investigação teórica da área, a subsunção da pedagogia na docência, reduzindo a essencialidade dos processos formativos a uma das dimensões do trabalho pedagógico. Esse posicionamento nega toda a tradição teórica e a estrutura lógico-conceitual da ciência pedagógica produzida desde Herbart, passando por Dilthey, Dewey até autores contemporâneos de várias matrizes teóricas [...]. (LIBÂNEO, 2006, p. 849).

Ao assim se posicionar, Libâneo faz questão de ressaltar que não é contra a base ser a docência, porque a pedagogia compreende a docência. O que ele defende é que o objeto da pedagogia não pode resumir-se somente a um curso de formação de professores, uma licenciatura para a formação de professores que irão atuar na educação infantil e anos iniciais. Para o autor, o objeto da ciência pedagógica é mais do que isso. Ele é composto por um vasto campo de conhecimento que em sua natureza é o estudo e a reflexão sobre o fenômeno educativo em todas as suas dimensões.

Outra análise feita por Libâneo (2006) em relação à Resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006, se refere à ambiguidade que traz essa regulamentação. Nela está explícita a redução da pedagogia à docência e evidencia implicitamente, por meio da alínea II do artigo 6º, a adoção das habilitações profissionais, a partir da estrutura curricular que prevê núcleos de aprofundamento voltados para áreas de atuação profissional, seja para a gestão educacional, seja para a pesquisa ou outras especificidades educativas. O autor se posiciona dizendo:

[...] É difícil crer que um curso com 3.200 horas possa formar [...] bons professores e bons especialistas, com tantas responsabilidades profissionais [...]. Insistir nisso significa implantar um currículo inchado, fragmentado, aligeirado, levando ao empobrecimento da formação profissional [...]. (LIBÂNEO, 2006, p. 846).

Analisando a posição do referido autor, há de se convir que a atual Diretriz Curricular está permeada por imprecisões conceituais que podem contribuir para comprometer a qualidade da formação de professores para o Ensino Infantil e Fundamental, ou seja, a docência.

A professora Celina avaliou bem seu curso de formação, Psicologia – licenciatura e bacharelado –, por considerar que as disciplinas pedagógicas presentes lhe deram base para discutir aspectos relacionados à educação nos cursos em que se

insere. A fala da professora, a seguir, permite fazer essa consideração. Ela se posiciona dizendo que seu curso foi:

Muito bom, até porque [...] essa prática de ensino e as disciplinas pedagógicas [...] é... os professores que eu tive [...] na época eram professores assim, vamos dizer, [...] consagrados até assim no Estado. E eles eram excelentes professores [...], me deram esse suporte pra trabalhar depois, pra ser combinado para trabalhar no Magistério, uma das coisas muito positiva dentro do curso de Psicologia [...]; eu acho que esse aspecto, essa formação que eu tive na área pedagógica dentro do curso, ministradas ou por professoras psicólogas ou por pedagogas, elas me deram suporte que eu tenho hoje para ter a minha postura, a metodologia ou [...] para ter algumas discussões com relação à educação no Ensino Superior [...]. (CELINA, 2008).

Nesse aspecto, também a professora Elizeth declara:

Minha graduação (1980-1983) foi muito consistente. Havia uma preocupação na instituição para formar professores para atuarem nas escolas públicas de Santa Catarina que, naquele momento, estavam em expansão, bem como para preparar professores para o Ensino Superior, pois neste nível a expansão era ainda maior. Em meu curso realizei estudos transdisciplinar entre as disciplinas possíveis.

Aqueles docentes que avaliaram os cursos de formação com restrições apontaram como negativa a questão prática das metodologias de ensino, a falta da relação teoria e prática e o não incentivo à pesquisa. O depoimento a seguir evidencia a questão:

Eu não posso dizer que eu fiz um curso fraco, eu fiz um curso de aprofundamento filosófico, sociológico, né? É... e de aspecto históricos, filosóficos forte na Pedagogia essa era forte...essa era a parte forte, a parte da instrumentalização prática [...] não foi tão forte [...]; hoje, avaliando meu curso, creio assim que meu estágio foi fraco [...]; a minha parte da ciência... da iniciação científica foi fraca, porque o curso era noturno, os professores todos vinham de fora do estado[...] vinham de São Paulo [...]. (RITA, 2008).

Essa professora, apesar de ter avaliado o curso de formação fazendo restrições à parte prática, considerou a parte histórico-filosófica forte e afirmou que a Pedagogia foi o curso que possibilitou tornar-se uma profissional bem sucedida. De acordo com a professora, o curso lhe deu base para exercer outras funções além da docência como: coordenadora de curso no Ensino Superior, chefe de departamento,

diretora de centro, cargos de assessorias, tanto no ensino básico quanto no superior, e também a possibilidade para dirigir grandes projetos na instituição onde atualmente trabalha. Afirma que, apesar de assumir várias funções, nunca deixou a docência, ou seja, a sala de aula.

O depoimento da professora Irene parece ir no mesmo sentido da consideração feita pela professora Rita quanto a parte dos fundamentos, quando diz;

[...] o curso de Pedagogia que eu fiz, de três anos, curso muito bom, bem puxado, e talvez tenha a ver com a minha preferência pela Psicologia. Eu tive Psicologia nos seis semestres do curso, então tinha Psicologia Geral, Psicologia da Personalidade, Psicologia do Adolescente, Psicologia Social; tive aulas de Psicopatologia. Então, assim... era um curso que tinha uma formação muito...mais forte na parte de fundamentos [...]. E menos na parte metodológica, ao contrário dos cursos de hoje [...]. Então eu considero que aquele curso as coisas que eu tenho ainda como grande base eram ainda daquele curso [...] do curso de Pedagogia que eu fiz, que eu terminei em 1983 [...]. (IRENE, 2008).

O depoimento da professora Helenah, a seguir, considerou que seu curso tinha forte fundamentação política, mas descontextualizada do espaço de sala de aula. Vejamos sua avaliação do curso:

[...] havia um investimento muito grande na dimensão política da nossa formação e... é de uma certa forma nos dava muito respaldo para entender a realidade que a gente estava, mas não dava respaldo para dialogar com a escola efetivamente que era aquele o nosso local de trabalho. Então eu [...] saí com uma formação muito carregada da perspectiva da... análise da crítica, mas com uma formação muito sofrida da perspectiva [...], de entender a escola enquanto espaço da minha é... da formação continuada, né? Então, eu não tinha essa [...] leitura do que é a escola, dos elementos da escola, enfim, eu nunca tive isso. (HELENAH, 2008).

A professora Fernanda, ao contrário da professora Helenah, sentiu falta dessa reflexão política no curso que fez. De acordo com essa professora, seu curso de formação inicial poderia ter sido melhor. Considerou que tinha “bons” professores que dominavam o conteúdo, a teoria, mas que lhes faltavam a perspectiva política na formação. Perspectiva que ela buscava e que achava importante. Assim se posicionou em relação aos professores:

[...] tinham características mais conservadoras mesmo. Eram professores já antigos na Universidade, tinham já uma história ali [...]; eu avalio que a minha formação teve toda essa característica que [...] às vezes eu me pergunto... poderia ter sido melhor, mas eu penso que no período era

aquilo que a Universidade podia oferecer [...]; eu tive uma boa, uma boa formação inicial. (FERNANDA, 2008).

As restrições feitas pelas professoras Silvely e Ângela em relação ao seu curso de formação se deu em relação ao exercício da pesquisa. Elas disseram o seguinte:

[...] eu considero que a graduação, ela foi boa [...]; um dos pontos falhos na faculdade em que eu me formei foi o não incentivo à pesquisa [...]; eu não fiz monografia na época [...]; na Psicologia foi uma coisa mais *light*, teve mais... como um trabalho acadêmico aperfeiçoado do que propriamente uma monografia. Mas... eu acho que essa parte ficou um pouco a desejar. Eles não incentivavam muito não. Mas ela me deu um embasamento bom [...]. (SILVELY, 2008).

[...] a universidade [...], a faculdade de certa forma foi até um pouco medíocre [...] eu não tinha... até poderia me destacar como aluna, acadêmica, mas eu não tinha como me exercitar. Tanto é porque não havia a visão de pesquisa, né. Quando eu me formei, ninguém falava em pesquisa [...]. (ÂNGELA, 2008).

Os depoimentos de Silvely e Ângela apontam para o fato de que seus cursos de graduação ainda não tinham clareza de que a docência universitária envolve o ensino, a pesquisa e a extensão. Hoje, pelo menos teoricamente já se sabe que o ensino universitário se caracteriza pela indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Nesse sentido, Veiga (2009), ao analisar a formação de professores, afirma:

A docência universitária exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Faz parte dessa característica integradora a produção do conhecimento, bem como a sua socialização. A indissociabilidade aponta para a atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional. Articula componentes curriculares [...] levando em conta a realidade social não o objetivo de uma disciplina [...]. (VEIGA, 2009, p. 43).

Considero que a questão da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão merece uma reflexão mais aprofundada por parte das universidades, pois a prática do cotidiano tem nos revelado que esse princípio do ensino universitário não acontece de forma satisfatória. Não se consegue estabelecer a indissociabilidade entre esses princípios, talvez gerada pela visão dicotômica que ainda temos dessas atividades que comumente são realizadas com um fim em si mesmas e ainda trazem

um *status* que as diferencia. Geralmente a extensão e o ensino são vistos como atividades inferiores à pesquisa.

Quanto aos docentes que avaliaram negativamente seus cursos de formação, estes se expressaram da seguinte forma:

Eu vejo que o curso que eu fiz na época ele... não... sei se era a minha visão ou a visão que eu tenho hoje... mas ele estava muito aquém daquilo que a gente, na verdade, precisava[...]; a leitura que eu faço hoje é que o curso deixou algumas lacunas que eu tive que retomar depois. Não havia incentivo e nem recomendação para a leitura dos clássicos. Marx, nem falar. O foco estava muito mais na perspectiva positivista. Esta é minha leitura hoje, talvez ela seja inclusive fruto de todo um amadurecimento resultante de minha atuação e formação continuada. (RODRIGO, 2008).

[...] hoje eu vejo que é bem diferente. Então... por isso não dá para dizer assim: era o curso. Acho que tem todo um crescimento aí. Até tinha coisas na época que eu falava assim: “ — Meu Deus! para que estudar isso?” Dessa forma [...] uma forma chata de estudar e sendo que... tanta coisa pra viver em sala de aula, pra gente tomar consciência daquilo, sabe? Então, tinha coisas... eu achava muito chato, não entendia por que e hoje... hoje eu acho importante, mas de forma diferente, porque daquela forma como foi feito também não tinha muito sentido (pausa) totalmente desvinculado. Era assim [...] um exemplo: Filosofia é a alma da educação e Filosofia, a forma como foi [...], eu achava assim que era um apêndice (risos), totalmente solto, sabe? Que não tinha a menor relação com a educação, e é alma [...] e a forma como foi trabalhada, talvez, tenha sido muito... é...é...enjoada. Por exemplo, eu não gostava de Estrutura e hoje, eu não penso em quem... em qualquer nível [...] em que você esteja trabalhando como professora você tem que saber, porque é [...] a história disso daí [...], não tem como você desvincular. (ESTELA, 2008).

No bojo dessas falas percebo estar presente a concepção positivista¹⁶ nos cursos que fizeram. Rodrigo afirma explicitamente que o foco estava voltado para a perspectiva positivista. O depoimento de Estela também permite inferir que o seu curso evidenciava uma perspectiva positivista, uma vez que não oportunizava estabelecer a relação teoria e prática, postura que é característica do ensino baseado nessa concepção de ensino. Exemplifica essa postura ao dizer que a Filosofia era vista por ela como um apêndice, trabalhada de forma totalmente “solta” no curso.

Para Iskandar e Leal (2002), a formação influenciada pelos ideais positivistas é reducionista e esvaziada de pensamento crítico, da valorização das coisas que não podem ser explicadas ou verificadas pela experiência, pelas evidências dos dados, perdendo assim uma considerável parcela do conhecimento.

¹⁶ Corrente filosófica de Auguste Comte que considera o conhecimento verdadeiro aquele que pode ser comprovado por meio das experimentações, separando a parte do todo para estudá-lo. O ensino baseado na concepção positivista é fragmentado e destituído da dialética.

De acordo com esses autores, existem aspectos da realidade que não podem ser renegadas e, em vista disso, a educação deve ocorrer por intermédio da ciência, da arte, da religião, da ética e de outras tantas nuances que fazem parte dessa realidade para que a formação e o ensino não venham a ser fragmentados, conforme o é no Positivismo.

O Positivismo geralmente causa repulsa na academia, principalmente na área de educação pelo seu pensamento linear, fragmentado, pela ênfase no objetivismo e na neutralidade científica, pela descontextualização histórica do objeto de estudo, por assentar seus princípios em verdades inquestionáveis, na moral, na ordem e na organização dos fatos, como também por ter encontrado nos militares, a partir do golpe militar de 1964, a porta de entrada desses princípios no meio educacional no Brasil. Geralmente a essa corrente político-filosófica são atribuídos todos os “males” presentes na educação, muitas vezes, porém, sem se conhecerem os princípios básicos dessa filosofia. A análise que faço em relação ao Positivismo, mesmo conhecendo todos os equívocos trazidos no bojo dessa concepção positiva para a educação e fenômenos da realidade, passa pela impossibilidade de não considerar que, em determinado contexto histórico, cumpriu com seu papel evidenciado pela coerência de seus princípios.

Não me coloco como defensora da filosofia positivista, porém considero ser impossível negar a contribuição dessa filosofia para as pesquisas e estudos em todas as áreas do conhecimento, inclusive na área das Ciências Sociais, mediante o seu método de pesquisa. Entretanto, faz-se necessário entender que, na atualidade, não se pode pensar mais em produzir conhecimento em qualquer área de estudo separado da cultura. É preciso considerar a “[...] inscrição histórica e sociocultural de todo conhecimento [...] as inovações, os desvios, [...] as zonas de turbulência [...]” (MORIN, 2002, p. 26), fatores que ficam comprometidos pela objetividade da filosofia positivista. Porém, apesar das críticas e do reconhecimento dos limites dessa filosofia, para entender a complexidade que hoje envolve as sociedades, o homem e sua educação, as evidências demonstram que seus principais conceitos e princípios ainda estão muito presentes na sociedade atual e na academia.

4.5 O que é ser professor universitário na visão dos docentes

Em relação ao questionamento feito aos docentes sobre o que é ser professor universitário, o núcleo central das representações sociais dos professores das três universidades investigadas evidencia que o professor universitário é aquele que se envolve com o ensino, a pesquisa e a extensão, como demonstra a tabela 2 a seguir.

TABELA 2 – CONCEPÇÃO DE PROFESSOR UNIVERSITÁRIO			
Alternativas	Freq.	%	
Estar envolvido com o ensino, a pesquisa e a extensão	8	32,00	Núcleo comum
Ter conhecimento da matéria que ensina, dedicação à pesquisa e extensão	6	24,00	
É um desafio	4	16,00	
É ter compromisso com sua profissão	4	16,00	
Colaborar para o aluno ter autonomia e construir conhecimento	1	4,00	
Estar sempre em processo de superação de suas bases teóricas	1	4,00	Núcleo periférico
Ter visão de diversidade	1	4,00	
Total	25	100	

Organizado por Proença, 2010

As falas a seguir evidenciam as afirmações feitas pelos docentes em relação ao que é ser professor universitário. Vejamos os depoimentos:

[...] pra mim o professor universitário [...] é aquele professor que, além do conhecimento da área é... o professor universitário, hoje não dá para dissociar do ensino com a pesquisa [...]. Para mim o professor universitário [...] hoje, além do conhecimento específico de cada área, ele tem que [...], obrigatoriamente, ser um pesquisador. Então (pausa) formar (pausa) ser um professor universitário para formar futuros professores para mim a base é o ensino e a pesquisa, ou seja, o conhecimento e a construção, a produção do conhecimento por meio da pesquisa. Isso pra mim é um professor universitário. (FABIANO, 2008).

[...] para mim o professor universitário ele precisa trabalhar dentro do tripé: ensino, pesquisa e extensão... isso é pra mim [...] acho que a gente constrói uma... uma prática muito mais significativa [...]. (LÚCIA, 2008).

[...] eu acho que ser docente hoje na universidade [...] exige de nós essa capacidade de lidar com diversas áreas da própria universidade. A gente tem que entender um pouco do administrativo, senão perde o recurso que chegou; você tem que entender do edital que está aberto [...]; então você tem que entender um pouco da organização burocrática dessa universidade, você tem que entender da docência, tem que entender da pesquisa, extensão e ensino [...]. (FERNANDA, 2008).

Ao continuar falando sobre a necessidade do professor se envolver com a pesquisa, ensino e extensão, a professora Fernanda e a professora Lúcia fazem

algumas críticas sobre a forma como vem sendo conduzido o trabalho docente nas instituições universitárias.

Para essas professoras, as críticas se referem à corrida desenfreada atrás de títulos, resultados da excessiva valorização da pesquisa em detrimento do ensino que fica em segundo plano; vem “a reboque”, como diz a professora Lúcia:

[...] a pesquisa é mais importante hoje. Então, quando você vai é... discutir alguma coisa da tua prática, da tua não sei o que, se pergunta: “— Você participa de algum grupo de pesquisa, qual grupo de pesquisa?” Ninguém se preocupa se na sala de aula você está dando uma boa aula, seus alunos estão aprendendo [...]. (LÚCIA, 2008).

Na mesma direção, na corrida para a produtividade, a professora Fernanda diz:

[...] eu tenho sentido isso é que [...] exige-se muito isso de nós, e a... e eu estou falando por mim que eu acabo trabalhando assim, é... eu tenho grande tempo da minha vida tomado pela universidade [...]; eu não sei se isso é bom ou se é ruim [...]; não sou só eu [...] eu vejo pessoas também com a mesma reclamação que eu, e [...] como que fica a profissão [...]. Então, ser docente tem essa implicação [...], eu tenho sentido também que nós somos muito cobrados, cobrados por parte burocrática [...], parte de [...] operacionalização tem ficado muito pra nós [...], a administração do recurso [...]. (FERNANDA, 2008).

A globalização e a interferência das agências mundiais, como o Banco Mundial, têm “ditado” normas e recomendações para a educação nos mais diversos países e, mais especificamente, no Brasil. Essas orientações vêm carregadas da visão economicista e englobam os aspectos como: intensificação do trabalho docente, expectativa de desempenho e formação. O desempenho do docente é medido por uma avaliação acirrada permeada por uma determinada pontuação que ele, obrigatoriamente, deve contemplar e pela corrida à conquista de recursos financeiros para realização de projetos, fato que vem sobrecarregando os professores e prejudicando a docência em sala de aula.

Comentando essa realidade, Guimarães afirma:

O ideário custo-benefício e da viabilidade para o mercado torna esse ideário facilmente assimilável pela ‘naturalidade’ e ‘obviedade’ de sua lógica, convidando a escola e seus profissionais a atuarem numa perspectiva de eficiência [...] próxima ao ideário empresarial. Propõem-se a autonomia, a descentralização e, ao mesmo tempo, o aumento do

controle, tanto por critérios institucionais criados para esse fim, quanto pela comunidade circunvizinha, usuária dos serviços escolares [...]. (GUIMARAES, 2004, p 42).

Interessante destacar na fala do autor a questão da naturalidade com que as universidades aceitam todas as imposições da lógica empresarial. Como docente, não é difícil perceber que essas questões não são discutidas nas universidades.

Na mesma direção, Pimenta e Anastasiou (2002), ao analisarem a universidade atual, imposta pelo modelo neoliberal, ressaltam que esta vem perdendo sua característica de função social que foi a de efetivar os princípios da formação, da criação, da reflexão crítica, da autonomia do saber para transformar-se numa entidade administrativa.

Segundo as autoras, a universidade “[...] transmutou-se numa entidade isolada, cujo sucesso e eficácia são medidos em referência à gestão de recursos e estratégias de desempenho, relacionando-se com as demais por meio da competição [...]”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 168). De certo modo, as falas das professoras Lúcia e Fernanda denotam desconforto frente a essa situação.

Outro conjunto de fatores mereceu a atenção dos docentes em relação à identidade de ser professor universitário como: ter conhecimento, compromisso com a profissão e estar em diante de constantes desafios. A professora Edilene expressa seu posicionamento em relação à identidade de docente universitário da seguinte maneira:

Ser um professor universitário é ser ao mesmo tempo “professor”, aquele que ensina, no caso das licenciaturas e das disciplinas pedagógicas, foco dessa entrevista, que sabe ensinar a ensinar, que tenha de fato fundamentação teórica, que entenda o movimento da sociedade capitalista e tenha base para as tomadas de decisão necessárias, que seja educador e gestor, que entenda que o processo educativo não é algo pronto e acabado, que tenha uma concepção de planejamento e, neste de avaliação que rompa certas “amarras” que [...] atavanca o processo de formação, que já não é por si só, tão simples [...]. (EDILENE, 2008)

Interessante o posicionamento da professora em relação ao professor que saiba ensinar a ensinar. Geralmente o que temos percebido nos cursos de formação de professores é o foco na aprendizagem dos conteúdos por parte do aluno, partindo do pressuposto que, uma vez que este saiba os conteúdos pedagógicos ou específicos, estará em condições de “ensinar” seus futuros alunos.

Sabemos que o domínio do conhecimento é fator indispensável para a condição de ser professor, mas não é garantia para que o futuro professor saiba ensinar quando assumir uma sala de aula. Concordo com a professora nesse sentido. O foco ensinar a ensinar deveria ser mais explorado nos cursos de formação. Por ser docente, entendo que ensinar a ensinar é um processo complexo e que exige competência¹⁷ por parte do formador.

Encontro no depoimento da professora Edilene a palavras de Rios (2001, p. 55) quando diz: “Fala-se muito que é preciso desenvolver nos alunos, hoje, a capacidade de aprender a aprender. Ora, nos cursos de formação de professores, a tarefa dos docentes é ensinar a ensinar, “formar” o professor [...]”. A autora afirma ainda que devemos pensar o ensino como um gesto de socialização, de construção e reconstrução, de conhecimentos e valores que adquirem significados mediante a articulação dialética com o processo de aprendizagem. Diz ainda que a ideia de conteúdos:

[...] não se restringe apenas aos conceitos, mas englobam comportamentos e atitudes [...]. Ao lado da razão, a imaginação, os sentimentos, os sentidos são instrumentos de atuação na realidade e criação de saberes e valores. O bom ensino será, então, estimulação do desenvolvimento desses instrumentos/capacidades. (RIOS, 2001, p. 60-61).

Na maioria das vezes percebemos que o que impera no Ensino Superior e também nos cursos de licenciaturas é a supremacia da razão em detrimento dos aspectos afetivos, valorativos e subjetivos presentes no processo de ensinar e aprender.

As “amarras” a que se refere Edilene dizem respeito às dificuldades que os alunos trazem em relação ao conhecimento científico e em relação ao coletivo de sujeitos dentro da instituição os quais detêm o poder nas mãos, individualizando-o ao invés de usá-lo para o avanço de todos. Esquecem-se da riqueza que é o espaço educacional com todas as suas ideias, todos os valores e todas as histórias por eles vividos.

Em relação ao compromisso e ao desafio de ser professor universitário, os depoimentos a seguir evidenciam o que pensam os docentes:

¹⁷ O conceito de competência por mim adotado neste trabalho tem como referência Rios (2001) que a conceitua como fazer bem o que é necessário e desejável no espaço da profissão, que se revela na articulação de suas dimensões técnica e política, mediada pela ética e pela beleza de seu trabalho

Ele deve conhecer, ele tem que conhecer é o mínimo [...]; ele tem que ter compromisso é... ele tem que ter um compromisso com a sociedade [...]. Se ele é pesquisador, se ele... Ensino, pesquisa, extensão, isso é compromisso com a sociedade e o maior compromisso com a sociedade é a sala de aula, porque ele está formando o profissional que vai sair dali. (ESTELA, 2008).

Então, acho que antes de tudo é preciso gostar do que você faz, é você ter um espírito de [...] enfrentar desafios [...]; eu vejo que o trabalho nosso são desafios constantes, ora com o próprio sistema socioeconômico do país que a gente está aí vendo modelos de cidadão de maneira bem negativa... você está aqui pregando algumas coisas que a própria pessoa que criou a teoria [...] e que depois apareceu o nome deles envolvidos em grandes problemas éticos, né. Então, gostar do que faz, acreditar naquilo que [...] está fazendo, porque se você não acreditar na educação, se você não acreditar que é possível construir um mundo melhor, que você pode fazer a diferença, então... ter valores [...] de amor ao próximo, de amor à sociedade, de amor ao país... eu vejo a gente como os construtores disso, né. Muita... muita responsabilidade..., porque nós estamos formando pessoas, profissionais que vão atuar lá fora e que têm que ter uma qualidade de trabalho boa e que tem que ter pessoa com valores nobres [...]; eu vivo muito no meio de pessoas que não desenvolve a sua cidadania da maneira que deveria [...]. (SILVELY, 2008).

Ser professor... O que é ser professor? Nessa reflexão, considero importante a maneira como Soares (2001) trata a questão do que é ser professor. Esse autor designa como:

[...] artistas, arquitetos, arte-educadores em geral cujas formações remetem ao desenvolvimento e exercício da sensibilidade consolidada no compromisso técnico, político, social da prática da educação em todos os níveis, lugares, metodologias e currículos que resultam no ensino. (SOARES, 2001, p. 210).

O autor esclarece que a consideração dos professores como arte-educadores não se refere ao educar para as artes, conhecida por educação artística. Refere-se a uma arquitetura sustentada no desenvolvimento da estética, da sensibilidade, fato que permite ao professor criar suas ferramentas para interpretar o mundo em sua complexidade, identificando tendências, construindo seus próprios caminhos de intervenção social. Nesse sentido, Mello (2004, p. 107) afirma:

[...] os que trabalham em educação [...] podem desenhar-se nesse espaço, traçando o seu perfil enquanto professores e, como conhecimento estético de si, chegar a uma performance singular de universos entrelaçados que construíram a sua existência nesta situação de vida.

A fala de Mello (2004) e de Soares (2001) possibilita entender que é possível aos professores construir caminhos singulares a partir das significações que o sujeito confere ao conhecimento. Ser professor não se reduz a transmitir ou mediar conhecimento simplesmente. Faz-se necessário reconhecer a importância do conhecimento estético, da dimensão humana de si, da sensibilidade para o belo, a arte, o respeito ao aluno e para consigo mesmo, para as emoções e o autoconhecimento de si, bordando assim a sua identidade.

4.6 Representações acerca da identidade dos docentes entrevistados

Por intermédio das representações dos docentes, procurei conhecer melhor quem é o docente das disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciaturas. Quais os elementos que os diferenciam dos demais profissionais e como eles se representam como educadores no espaço que vivenciam no dia-a-dia.

Considerando ser impossível representar a identidade das pessoas permeada pela homogeneidade, uma vez que ela é “metamorfose”, “é movimento”, (CIAMPA, 1987), a tabela a seguir traz a frequência das unidades representativas dos sentidos comuns que apareceram nas falas dos entrevistados em relação à sua identidade.

TABELA 3 – UNIDADES DE SENTIDO COMUNS NAS REPRESENTAÇÕES DA IDENTIDADE			
Sentidos comuns nos depoimentos dos professores	Freq.	%	
Planejadores, organizados	7	11,67	Núcleo central
Estudiosos	6	10,00	
Comprometidos e responsáveis	6	10,00	
Gostam do que fazem	6	10,00	
Exigentes consigo mesmos e com os alunos	6	10,00	
Refletem sobre sua prática	6	10,00	
Críticos	5	8,33	
Abertos ao diálogo	5	8,33	
Rigor em relação ao seu trabalho	5	8,33	
Sinceros	3	5,00	Núcleo periférico
Acreditam na educação/na profissão	3	5,00	
Tradicionais	2	3,33	
Total	60	100,00	

Organizado por Proença, 2010

Ao visualizar o que consta na tabela, é pouca a diferença entre o núcleo central da representação da identidade com outros atributos de identificação apontados a si pelos docentes entrevistados, fato que nos leva a considerar que esses elementos de significação fazem parte do núcleo comum das representações.

A frequência de determinados aspectos comuns trazidos nos depoimentos dos professores, como se considerarem estudiosos, comprometidos, exigentes, abertos ao diálogo, críticos, reflexivos, rigorosos em seu trabalho, gostarem do que fazem, acreditarem na educação e utilizarem da sinceridade, retrata seu perfil identitário e demonstram que, na singularidade de cada um, está presente o aspecto coletivo da identidade do grupo ao qual pertencem: a de ser professor. Nesse sentido, é importante compreender que as outras considerações evidenciadas na tabela pelos professores, quanto às posturas que os identificam como docentes, também são importantes, porque fazem parte do núcleo central, estando intrinsecamente relacionados. Penso que um aspecto leva a outro.

Em vista de conhecer melhor como os docentes das disciplinas pedagógicas se identificam, penso ser importante trazer os depoimentos dos vinte sujeitos entrevistados a seguir:

[...] me encaixo como um professor, um professor que tem um trabalho (pausa) docente que se dedica ao ensino, mas também, ali, junto com a pesquisa [...]. (FABIANO, 2008).

[...] eu não me arrisco [...], eu quero mudanças, mas [...] não é assim de qualquer jeito [...]; gostaria de ser diferente, sabe. Gostaria de arriscar mais, ousar mais [...]; sei que um professor nunca sabe tudo e não resolve os problemas do mundo e nem da educação, mas sei que é possível fazer alguma coisa, sei que é possível modificar formas de fazer... isso me angustia... será que estou trabalhando da melhor forma? Existe uma forma melhor ou ideal? Essa angústia permanente é que me impulsiona a estudar mais, a replanejar, a discutir as questões da educação [...]; sou muito rigorosa e crítica comigo mesma Assim, penso que ser professor, seja num curso de graduação ou qualquer outra série, envolve a responsabilidade de possibilitar a discussão e a reflexão dos alunos sobre questões que vão além das disciplinas sob sua responsabilidade [...]. (ESTELA, 2008).

Às vezes segura [...] muita seguridade daquilo que falo, daquilo que faço, às vezes com o humor [...] eu fico me autoponderando, auto em tudo... Puxa! eu podia ter feito isso, eu fiz isso e até de uma certa forma com saudosismo [...], vontade de ter uma sala de primeira série de novo [...] é... como se aquilo também já fosse de uma certa forma incorporado dentro de mim [...]. (ÂNGELA, 2008).

[...] um sonhador na própria aula dele, sonhador, mas de uma certa forma, de uma forma assim, é...consciente é ao mesmo tempo, é...sonhador mas muito pé no chão sempre [...]; contribuir na formação de uma sociedade melhor [...] nesse sentido, que alguns dizem que eu sou

sonhador [...], eu gosto muito do que eu faço, eu vibro inclusive por aquilo que eu faço, eu vibro de uma forma muito, muito otimista [...] alguém que...lança desafios, provoca muitas vezes o aluno a ele ir buscar [...], derrubar inclusive aqueles conceitos prontos que ele vem já construindo ao longo do Ensino Fundamental, para partir disso, provocando ele e desafiando ele no processo de reflexão, jogá-lo a [...] introjectar estas reflexão em si mesmo e a partir [...] dos fundamentos [...] das leituras que eu vou indicando, ele possa reconstruir seus próprios fundamentos que ele tem, muitas vezes, construídos [...] de forma muito fragilizada [...] ao invés de eu dar...é conceituações prontas eu lanço a ele a reflexão, e aí eu aponto leituras, indicações [...] eu normalmente começo por problematizações [...]. (RODRIGO, 2008).

[...] eu gosto muito de [...] leitura, eu gosto muito de jornal, então sempre eu levo para [...] minhas atividades de graduação [...] assuntos pontuais, assuntos do cotidiano, que eu tento relacionar com os conteúdos que estão sendo trabalhados [...]; eu ainda sou muito tradicional em relação à sala de aula, me preparo me organizo para dar aula e... não uso muito as linhas que os jovens usam atualmente, essas ferramentas complementares que pode ser o blogue, alguma coisa desse tipo. Então é... tenho pensado nesse ponto, e usar uma coisa que é atraente para [...] o jovem atual como complemento para minha atividade [...]. (JORGE, 2008).

[...] eu procuro viver aqui com eles, enquanto professora, aquilo que [...] eu explico que eu prego enquanto formadora de professor [...]; eu sempre fui assim, essa coisa de pegar de fazer, se tem que fazer, vamos fazer, não tem que esperar para manhã [...]. Eu sempre brinco com os meninos, [...] sempre com respeito, mas atenta aos discursos e práticas que permeiam o universo acadêmico e as salas de aulas e, disposta ao diálogo e colaboração dentro da esfera de minha competência. Mantenho uma prática disciplinada de estudo, pesquisa e extensão tanto das minhas disciplinas quanto de aspectos gerais da educação e, principalmente, de documentos da instituição, mesmo fora da administração, pois acredito que o pior erro é não conhecer e dominar o contexto no qual estamos inseridos [...]. Respeito demais eles, brinco com eles, mas tudo no limite, respeito e exijo e cobro [...]. Então eu acho assim... a gente não pode cometer o pecado de ser muito democrático, nem de também de ser rígido [...] sempre senti que eles podem confiar em mim, mas que também, eu estou ali para fazer o meu papel, eu trabalho com isso. Existe uma delimitação de papéis, de conceito de aluno e eu de professor, então mesmo que junto os papéis em alguns momentos [...] eu não perco a minha função [...] eu vivo educação, eu sou e eu vivo educação, eu acredito nela... então eu gosto do que eu faço. (IRENE, 2008).

[...] eu não admito que a minha aula seja uma porcaria, eu não admito, eu saio mal, [...] chego em casa, e sei quando a minha aula é uma porcaria; [...] sou forte na minha maneira de passar as coisas, eu tento passar com segurança, eu estudo muito, [...] eu faço o meu planejamento, [...] tenho pavor de chegar na sala de aula por exemplo... e ficar assim em dúvida por onde que eu começo, [...] eu tenho pavor de me dar mal [...], pavor dos alunos me achar uma péssima professora, de não confiar em mim, deles não me respeitarem [...]; eu sou assim, uma autoridade na minha aula, tudo é discutido com o aluno...eu discuto, eu dou chance para o aluno, eu explico, eu [...] tento...fazer com ele é desperte para essa consciência, entendeu [...] de não fazer pela nota [...], mas o fazer para ser, entendeu o prazer de conhecer. Eu [...] não sou assim, boazinha, não [...]; eu cobro muito, eu falo muito a verdade, mas ao mesmo tempo eu brinco, eu conto piada durante as minhas aulas, na verdade eles não [...] sabem muito bem como lidar comigo (risos), então melhor é ir para sala [...]; alguns alunos dizem sentir medo de mim. Ah! isso eu não gosto [...]

isso me apavora, isso eu não gosto, aí eu preciso refletir com eles [...] acho que não é por aí, essa relação que tem que existir [...] mas eles me respeitam, isso eu gosto, eu acho [...] bom, eu acho que ajuda na minha atuação como professora. Você tinha que perguntar para um aluno meu (risos) essa pergunta... eu sou suspeita para falar de mim [...] eu gosto de mim como professora [...], eu gosto de professores que agem como eu ajo, entendeu? (CRISTIANY, 2008).

[...] uma pessoa que se preparou pra isso, bem ou mal, eu tenho uma preparação para isso [...] uma [...] preocupação, uma objetividade daquilo que eu vou fazer, apresentando para o aluno, desde o primeiro dia, primeiro dia o programa com os objetivos, contendo parte por partes [...] o cronograma, os [...] vários módulos que eu vou trabalhar e tudo mais para que o aluno tenha uma segurança [...]; demonstro previamente [...] eu tenho os textos que ele vai usar durante o ano, todos já no xérox no primeiro dia [...] porque [...] eu acho que essa organização mental é importante, porque isso aí dá [...] para o aluno uma segurança [...]. Então, ele já sabe o dia que vai ter aula, o dia que vai ter prova, não tem que perguntar nada para mim, [...] todas as exigências, porque eu exijo de mim a preparação, então exijo [...] o *feedback* deles [...]. Eu tento minar essas [...] malandragem que o aluno no dia de hoje... nós também tivemos [...] eu procuro [...] ser bem profissional naquilo que eu faço. (ARILTON, 2008).

[...] eu sou uma professora bem humorada, independente de qualquer coisa de [...] ser um pessoa mal humorada na vida (riso) [...], mas na sala de aula eu tento ser bem humorada. Porque [...] os nossos alunos são todos do período noturno, eles passam o dia inteiro trabalhando, [...] eu questiono muito eles... qualquer conteúdo [...] que eu vá começar [...] um conteúdo novo, eu questiono muito eles sobre o que eles já sabem daquilo, e eu gosto muito de aula... onde [...] o aluno dá a opinião dele, fala o que ele sente, fala o que ele sabe, fala o que ele entende, porque a partir daí é que eu vou saber [...] o que ele o que ele entende daquele assunto e da onde que eu começo [...] o conteúdo [...]; eu tento ser uma professora...é [...] na verdade eu tento seduzir eles, [...] eu quero que eles gostem de mim, eu faço questão que os alunos gostem de mim, é necessário, é importante [...]. (DELANI, 2008).

Hoje eu me considero uma professora... como eu vou me colocar assim, é... que procuro desenvolver a... uma prática reflexiva com meus alunos, eu me considero... que eu esteja atuando hoje dentro de um paradigma mais... mais moderno. De fazer a organização e de fazer a elaboração do conhecimento. Como professora eu tenho me preocupado muito com a escrita desse... aluno que está em formação [...] hoje eu sou uma professora que procuro realmente é... resignificar a aprendizagem e o conhecimento [...]. Hoje eu falo de uma aprendizagem reconstrutiva ou até então construtiva [...]. Hoje, eu me considero uma professora que tenho esses princípios é... enquanto pressupostos da minha prática [...] faço transparecer propositalmente que eu tenho uma defesa teórica, que eu tenho um conhecimento teórico. (RITA, 2008).

[...] talvez eu seja uma professora [...] exigente, eu faço o meu planejamento, eu me organizo [...] até para organizar a vida do aluno [...] claro que eu faço considerações também sobre participação [...] o aluno [...] se ele não atingiu determinado objetivo, mas que ele consiga perceber [...] quais as razões, talvez não seja só nele, está em mim [...] mas eu me vejo [...] pontual com aquilo que eu planejo que eu vou colocar para ele, mais eu primo muito pela relação minha com [...] o aluno, eu primo muito por isso [...] “exigente” junto aí, exatamente pelo planejamento, pela organização, não estou falando do planejamento rígido: olha que eu

coloquei que eu vou trabalhar o A e o B, eu vou trabalhar o A e o B. É que se nos programamos alguma coisa para acontecer, vamos nos organizar para isso para poder [...] de fato acontecer [...]. (CELINA, 2008).

Um bom professor, humanista, preocupando-me sempre com a formação dos acadêmicos, observo sempre suas ânsias, dificuldades e procuro estimulá-los sempre, embora eu cobre muito participação em sala de aula. Me considero tradicional também, pois avalio com prova [...], na questão da disciplina, ordem na sala [...]. (STÊNIO, 2008)

[...] eu também fico perguntando: será que eu tenho isso claro? É muito claro que a minha [...] identidade como [...] professora, está no meu compromisso com [...] o ato de ser professor. Então, [...] primeiro a sala de aula é um espaço de prazer, para mim é um grande espaço de prazer, é um espaço de aprendizado. Então, a minha identidade [...] de ser professor é de [...] me reconhecer, de ter um compromisso social, um compromisso político com o curso em que eu estou, com a sala de aula e com meu aluno [...] daí que eu me percebo é... gostando de fazer o que eu faço [...] eu me organizo, principalmente no compromisso que eu tenho, com a formação do meu aluno, com o senso crítico desse meu aluno [...] eu acho que tem também, dessa... da minha história, da minha trajetória de que fui uma [...] menina de subúrbio, [...] essa coisa da discriminação, [...] eu acho que é meio que marcado por aí, o meu compromisso na sala de aula, eu acho que vem muito disso, porque isso é uma lembrança muito forte [...] e dizer para professora no 4º ano: olha, eu não sei determinada matéria, porque [...] minha mãe não tinha [...] o dinheiro para eu pagar o ônibus para vir para escola, ela dizia para mim: se vire [...]. (HELENAH, 2008).

[...] eu me vejo como uma professora bastante aberta ao diálogo, eu... procuro ser bastante democrática com relação às ideias, eu me sinto um pouco dinâmica [...] tanto que eu chego... o primeiro dia de aula eu vou discutir [...] a minha ementa, ela fica em aberta para sugestões [...] para que eles possam explorar algum conteúdo que eles tenham interesse de conhecer, eu vejo eles muito na espera. Sempre esperando, mas eu procuro trabalhar o senso crítico [...] e mostrar qual que é a diferença da postura da pessoa que tem um senso crítico [...], das pessoas que têm um espírito de crítica [...]. eu [...] sinto que, também sou exigente com relação a prazos, com relação a conteúdos, embora eu tenha um diálogo aberto, sou aberta, mas eu não sou manipulável [...], porque eu sou firme nas minhas convicções... e cobro isso dos alunos com relação às argumentações [...] fundamentadas frente às argumentações [...]. Eu me apaixonei pela área da docência. (SILVELY, 2008).

[...] sou uma professora que compreende que a educação é uma forma de intervenção no mundo, reconhecer que a educação é ideológica, saber escutar, ter diálogo [...] ensinar exige querer bem aos educandos, é não permitir que minha afetividade interfira no cumprimento ético do meu dever de professora no exercício de minha autoridade; [...] amo a educação é [...] prazeroso em ensinar as pessoas, [...] primo pela postura e ética cristã [...], bom senso, humildade, tolerância, ética e reflexão crítica sobre a prática, alegria e esperança honra-me ser professora, é muito gratificante [...]. (LÚCIA, 2008).

[...] eu acredito na minha profissão eu me dou o respeito pelo trabalho que eu faço. Então, assim, quando eu vejo um aluno fazer desonestidade, porque cola é desonestidade, é uma coisa que me incomoda muito [...]. Não passo a mão na cabeça de aluno, mas eu procuro ver de que forma eu posso contribuir para o aluno alcançar a essência da aprendizagem, [...] sou verdadeira [...], falo o que eu penso [...], sou exigente [...], tenho um compromisso que é muito claro pra mim, que é... é... de contribuir pra

uma sociedade mais fraterna, menos injusta para diminuir estas injustiças enormes [...]. (JULIANA,2008).

[...] sabe é... eu brinco com eles, eu dou risada eu [...]. É...eu às vezes, eu [...] penso que eu [...] me exponho muito [...] porque [...] eu acabo falando coisas, dando exemplos [...] sou muito sincera [...] sou aberta para perguntar qualquer hora [...] solidária com os alunos, eu consigo [...] trabalhar ter essa [...] responsabilidades profissional mas com respeito [...] é muito importante, principalmente [...] a gente que lida com alunos que vêm de classes populares, tem dificuldade de aprendizagem, tem dificuldade para se manter na universidade [...] não sou muito dura com as pessoas não, sabe? (risos) a gente sofre com isso [...] eu tenho essa avaliação de mim mesma [...] eu não gosto de ser vista como a professora boazinha [...] eu também tenho essa avaliação de mim mesma [...] agora isso não [...] tira a validade do meu trabalho, porque eu procuro estudar, teoricamente eu faço o que eu posso [...] trabalho com texto, eu explico, eu teorizo [...] para aprofundar [...]. Então, é assim, que eu que eu sou professora (risos) [...]. (FERNANDA, 2008).

Sou uma professora espiritualizada, estudiosa, apaixonada pela vida [...] pelos alunos e pelos livros [...] talvez tenha construído as coisas mais importantes da vida pessoal e profissional com meus pais. Meu pai, homem da política e do povo, envolvido com questões de justiça e da vida das pessoas, me ensinou a sensibilidade, o amor ao próximo, a humildade, o civismo, o amor à família, à terra e às tradições. Com minha mãe professora aprendi responsabilidade, comprometimento, honradez, postura e ética desde a maneira de vestir, falar e tratar o outro [...] me considero: uma profissional bem sucedida. (SUELI, 2008).

[...] comprometida com o processo de ensino e de aprendizagem. Este compromisso tem tido resultados. (ELIZETH, 2008).

Eu me identifico como uma professora que acredita na educação, por isso dá a devida importância à profissão que a história lhe oportunizou, que tem um objetivo explícito de formação continuada, enfim, que tem um projeto pessoal e profissional; [...] eu critico a sociedade capitalista pelo seu caráter exploratório e não consigo ver um capitalismo com rosto humano [...]. (EDILENE, 2008).

Analisando os depoimentos dos docentes, verifiquei a dificuldade de falar de si como docente sem se reportar à constituição da sua identidade, às experiências sociais e culturais, à presença do outro e à atividade que fazem como professores. Ao falarem de si, de sua identidade de docente, falam como desenvolvem sua prática pedagógica, o que permitiu verificar que a prática pedagógica é parte constituinte e reveladora da identidade. Jodelet (2001, p. 23) aponta que “[...] o representante mental do objeto, conteúdo concreto do ato de pensamento, a representação mental traz a marca do sujeito e de sua atividade”. Isso significa considerar a autonomia das representações sociais, pois o ato do pensamento envolve a interpretação e a expressão do lugar em que o sujeito se insere na sociedade, do grupo de pertença, seja familiar ou profissional, de onde constroem suas significações e marcas identitárias.

A autora explica ainda que a representação social estabelece com seu objeto uma relação de simbolização e de interpretação dando-lhe significações. Essas significações são resultantes de uma atividade que, conferindo-lhe significações, faz da representação uma construção e uma expressão do sujeito. Assim, o sujeito é considerado do ponto de vista cognitivo e do ponto de vista psicológico. No entanto, ela afirma que o fato de as representações sociais considerarem, além desses processos, a pertença e a participação social ou cultural do sujeito, o distinguem de “[...] uma perspectiva puramente cognitivista ou clínica [...]”. (JODELET, 2001, p. 27).

No sentido de esclarecer melhor a afirmativa feita por Jodelet (2001), busco a contribuição de Leontiev (2004), quando explica que a atividade humana não pode ser vista separadamente dos processos psíquicos do sujeito e, sendo este movido por objetivos, lhe dá a marca que o caracteriza como homem que age conscientemente. Assim, percebemos que a identidade, em sua singularidade, comporta uma multiplicidade de dimensões e, dependendo da situação em que nos encontramos, mobilizamos as dimensões identitárias que correspondem “[...] aos campos de atividades nos quais nos encontramos [...]”. (KADDOURI, 2009, p. 23).

Se a atividade humana não pode ser separada dos processos psíquicos, a prática pedagógica, como uma atividade intencional consciente do docente, é parte constituinte do “ser eu” e do “eu quem faz”. Nesse sentido, verifico que há um ponto em comum entre Leontiev (2004) e Nóvoa (1992), apesar de serem de bases epistemológicas diferentes. O autor ressalta que “não é possível separar o ‘eu’ pessoal do ‘eu’ profissional do trabalho docente [...]”. (NÓVOA, 1992, p. 7). Assim, o que penso e o que faço são constituintes de mim.

Para fazer essa afirmação o autor parte da seguinte pergunta: “Porque é que fazemos o que fazemos na sala de aula?” (NÓVOA, 1992, p. 16). Ao fazer essa pergunta, ele reconhece que a maneira de agir e de ensinar de cada professor está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa. Isto significa dizer que as opções que fazemos como professores estão diretamente imbricadas na nossa maneira de ser, de pensar, no percurso de vida profissional, nos valores e concepções que temos da realidade e de tudo o que dela faz parte.

4.7 Representações dos docentes acerca da prática pedagógica

Como foi dito anteriormente, é difícil fazer uma separação entre a representação da identidade do docente –eu pessoal – com a prática pedagógica – eu profissional. Porém, tentei fazer uma organização dos depoimentos pautada em Doise (2001, p. 192-193) ao afirmar que: “[...] as representações sociais são sempre tomadas de posições simbólicas, organizadas de maneiras diferentes [...]”.

Entendendo a prática educativa ou prática pedagógica como prática histórica e social, ela faz parte da esfera da dinâmica das relações sociais. Está presente em várias instâncias da sociedade, sejam elas formais ou não formais, escolares ou extraescolares e, em seu bojo, estão presentes concepções de homem, mundo sociedade, valores, conhecimentos, crenças, modos de agir frente a outras pessoas, frente a si mesmo, “transmitidos, assimilados e recriados pelas novas gerações [...]”. (LIBÂNEO, 1991, p. 17).

Alguns modelos têm influenciado a prática pedagógica dos docentes, aquela que se faz nas escolas e nas universidades. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), o primeiro modelo que fundamentou a prática pedagógica dos docentes foi o enfoque tradicional em que o ensinar se identifica com a transmissão de conhecimentos, valores, costumes, modos de pensar, agir de uma dada sociedade que são passados de geração a geração e aceitos como verdades absolutas. O docente, nesse modelo, é “vacionado”, já nasce com o “dom” de ensinar, necessitando apenas ser treinado para exercer a sua profissão. Nesse caso, não se pensa em investir em formação e tampouco em seu desenvolvimento profissional.

O segundo modelo ressaltado pelas autoras refere-se ao enfoque técnico ou academicista, cuja finalidade do ensino é transmitir os conhecimentos produzidos pela pesquisa científica. Sob esse enfoque, a docência se reduz a dominar as rotinas de intervenção por meio de habilidades técnicas. É o que hoje chamamos de racionalidade técnica em que a razão e o domínio da técnica é sinônimo de “bom” ensino e, conseqüentemente, de “bom” professor.

Um terceiro modelo se dá sob o enfoque hermenêutico ou reflexivo em que o ensino é considerado uma atividade complexa, cujo conhecimento do docente é composto da sensibilidade da experiência e da indagação teórica.

Os modelos de fundamentação para a prática pedagógica foram estudados por vários educadores, entre eles Libâneo (1991), que traz outra denominação, ou seja, chama os modelos de “tendências pedagógicas”, dividindo-as em duas grandes vertentes: as de cunho liberal e as progressistas, sendo que estas últimas se identificam pela forte presença da dimensão política e crítica da prática pedagógica. De acordo com Sacristán e Gómez (1998, p. 127), “[...] o discurso das posições progressistas ao longo da história lutou para tornar a educação algo mais do que a transmissão de conhecimentos”.

As concepções trazidas no bojo dessas tendências ou modelos têm embasado a prática pedagógica dos docentes, tendo eles consciência disso ou não. São determinantes para que o docente privilegie alguns aspectos da prática sobre outros, alguns posicionamentos em detrimentos de outros etc. Alguns docentes, ao falarem de sua prática pedagógica, deram ênfase às técnicas que utilizam; outros, ao explicitarem seu modo de agir, deixam transparecer seu posicionamento teórico mesmo que implicitamente. O professor Fabiano se diz tradicional:

Olha! Eu brinco com os alunos (pausa) com todos eles da Pedagogia, da Biologia, da Letras. Eu não me importo. Pode me chamar de professor tradicional que eu não estou nem aí. Pra mim é o conteúdo. Eu sou um professor [...] eu me considero um professor conteudista [...], mas eu tenho um plano [...], eu traço um plano, objetivos da disciplina, antes dos objetivos nós temos uma ementa, eu organizo o conteúdo [...], eu estabeleço a metodologia, os critérios de avaliação muito bem definidos, escrito [...] e entrego pra cada aluno e isso é discutido com os alunos. Eu [...] sou bem aberto, bem democrático para mudar o plano de ensino, mas eu faço questão de ter essa organização em sala de aula [...]. Então, isso eu já faço há um bom tempo e eu sinto resultados. Sinto resultado, porque o aluno se sente seguro [...], isso faz com que meu aluno [...] se organize e faz com que meu aluno se sinta à vontade... seguro na minha disciplina, na minhas aulas [...]. (FABIANO, 2008).

O professor explica que o planejamento e a organização facilitam muito seu fazer pedagógico, pois, de acordo com ele, essa postura gera confiança no aluno o qual se sente seguro, uma vez que o professor deixa explícitos seus objetivos, seus critérios, fato que facilita a aprendizagem e o relacionamento professor e aluno.

Fabiano se considera tradicional, porque se preocupa muito com o conteúdo, com a organização em sala de aula. Também se diz democrático, porque permite discutir com os alunos o planejamento das aulas, aceitando modificações. O depoimento do professor nos leva a uma reflexão: Será que o docente, por se preocupar com o planejamento, organização em sala de aula, dar ênfase aos

conteúdos, mas oferecer abertura para o diálogo é um professor tradicional? Um professor democrático não precisa organizar e preparar suas aulas?

Percebo no depoimento do professor Fabiano que ele está vivendo um processo conflituoso, pois tem consciência e assume que sua prática pedagógica está pautada no modelo tradicional, mas, talvez pelo conhecimento das críticas que são feitas a essa prática pedagógica, permite que seu aluno contribua com seu planejamento, sugerindo e participando como forma de amenizar essa questão. Pode ser também que o professor Fabiano esteja tentando uma flexibilização da sua prática tradicional, quando diz que aceita a participação do aluno no planejamento de suas aulas.

Críticas têm sido feitas já há algum tempo à prática pedagógica tradicional. No entanto, o cotidiano da academia evidencia que a maioria dos professores são tradicionais na forma de ensinar, seja por medo da mudança ou fruto da formação. A prática pedagógica tradicional é criticada pelo seu caráter de verdade absoluta do conhecimento, pelo controle da situação no ensino mediante o planejamento sistemático, elementos que, supostamente, assegurariam ao professor não se deparar com situações imprevistas do fenômeno educativo como a “[...] complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores.” (GÓMEZ, 1992, p. 99).

As experiências cotidianas em sala de aula, as quais revelam a complexidade da prática pedagógica e a literatura sobre o planejamento, permitem considerar que ele, por si só, não “garante” um bom ensino ou aprendizagem, principalmente quando é pensado de maneira isolada do projeto pedagógico do curso e em relação a outras disciplinas. Assim, entendo que planejar a prática é um processo de reflexão para compreender o que é essa prática. Nesse sentido, Klein e Cavazotti (1993, p. 4) apontam que: “[...] quanto mais compreendermos tal prática, melhores serão possibilidades de realizá-la de forma exitosa [...] conhecer bem um fato humano [...] é condição necessária para realizá-la da melhor maneira possível”.

O professor Jorge afirmou que, ao longo dos seus dez anos de relacionamento com os alunos, não teve problemas mais sérios. Sempre conseguiu realizar seu trabalho de maneira positiva. Também se considera tradicional por se organizar para dar aulas e não utilizar-se de ferramentas da internet. No entanto, afirmou que está revendo sua prática. Em seu depoimento fala o seguinte:

No dia-a-dia eu... .eu gostaria de [...] rever um pouco a minha prática [...], talvez incorporar alguns elementos das mídias atuais, trabalhar com os alunos com ferramentas não presenciais, eu ainda sou muito tradicional em relação à sala de aula; me preparo, me organizo para dar aula e... não uso muito as linhas que os jovens usam atualmente, essas ferramentas complementares que pode ser o blogue, alguma coisa desse tipo. Então, é... tenho pensado nesse ponto, e usar uma coisa que é atraente pra... .pro jovem atual como complemento pra minha atividade [...]; eu ainda sou muito tradicional em relação à sala de aula, me preparo me organizo para dar aula e... Então é... tenho pensado nesse ponto, e usar uma coisa que é atraente para [...] o jovem atual como complemento para minha atividade [...]. (JORGE, 2008).

O depoimento do professor traz evidências de que ele reflete sobre a sua prática pedagógica e parece estar aberto a mudanças com o intuito de tornar sua aula mais atrativa para o jovem, fato que possivelmente poderá contribuir para a aprendizagem do aluno, dependendo de como são trabalhadas essas ferramentas.

Historicamente a mudança na prática pedagógica dos professores, de um modo geral, é muito difícil e tem merecido discussões e debates por parte de educadores. Há certa resistência quando se fala em mudar o jeito de encaminhar o processo de ensino e aprendizagem. Penso que um dos fatores que contribui para essa postura dos professores em todos os níveis é mais difícil ainda no Ensino Superior. Muitas vezes a mudança não ocorre devido à descontinuidade de propostas educacionais. Essa descontinuidade não permite tempo suficiente para que o docente assimile e compreenda o que está fazendo e é agravada pelo fato de que geralmente essas mudanças não contemplam as “vozes” dos docentes e vêm de cima para baixo, transformando os professores em meros executores de práticas pensadas e decididas por outros. E assim, na maioria das vezes, os docentes têm por modelos seus professores do curso de formação e não conseguem se pautar em outros modelos.

Simão, Caetano e Flores (2005), ao realizarem um estudo em Portugal sobre o processo de mudança, dizem ser esta

[...] um processo complexo que pressupõe a interação entre factores pessoais e contextuais [...] a mudança é [...] interactivo e multidimensional que inclui mudanças ao nível das crenças e das práticas e a articulação entre ambas [...] em termos gerais parece [...] necessário, para que a mudança ocorra e permaneça que haja um tempo de integração, para que se estabeleça uma relação entre mudança e continuidade [...] para que se estabeleça e desenvolva um diálogo entre os sentidos internos [...] e os sentidos dos seus contextos sociais. (SIMÃO; CAETANO; FLORES, 2005, p. 180).

Refletindo sobre a posição desses autores, faço uma analogia entre o que diz Freire (1996, p. 68) “ninguém educa ninguém”, dizendo: “ninguém muda ninguém”. Considero a “mudança” um processo complexo, subjetivo e, para que ocorra, é preciso que o sujeito esteja aberto a outras perspectivas.

Os três depoimentos a seguir evidenciam a postura daqueles professores que se consideram comprometidos e exigentes consigo mesmo e com o aluno. Assim se posicionaram:

[...] eu procuro viver aqui com eles enquanto professora, aquilo que [...] eu explico que eu prego enquanto formadora de professor. Então, na verdade é isso, porque eu acho que eu sofreria muito se algum dia o aluno falasse: esta professora fica falando isso, ah! lalala não faz nada disso [...] eu sofreria muito. Então, eu sempre fui assim, em casa, é... no meu trabalho, eu... qualquer instante [...]: eu falo as coisas que eu acredito [...] e eu trabalho da forma que eu acredito e tento viver isso, pra que o meu aluno possa me ter como referência, inclusive porque professores negros hoje são bem difíceis, são raros [...]. Eu gosto assim, respeito demais eles, brinco com eles, mas tudo no limite; respeito e exijo e cobro [...]. Então eu acho assim, a gente não pode cometer o pecado de ser muito democrático, nem de também de ser rígido [...]. Então, eu sempre senti que eles podem confiar [...] em mim, mas que também, eu estou ali pra fazer o meu papel, eu trabalho com isso, existe uma delimitação de papéis, de conceito de aluno e eu de professor, então mesmo que junto os papéis em alguns momentos, mas eu não perco a minha função. (IRENE, 2008).

[...] sou forte na minha maneira de passar as coisas, eu tento passar com segurança, eu estudo muito aquilo que eu vou trabalhar, eu faço o meu planejamento [...] tenho pavor de chegar na sala de aula por exemplo... e ficar assim em dúvida por onde que eu começo [...]. Mas eu sou assim, uma autoridade na minha aula, tudo é discutido com o aluno...eu discuto, eu dou chance para o aluno, eu explico, eu [...] tento... fazer com ele é desperte para essa consciência, entendeu? De não fazer pela nota [...], mas o fazer para ser... entendeu? O prazer de conhecer... e eu[...] não sou assim, boazinha, não [...]; eu cobro muito, eu falo muito a verdade, mas ao mesmo tempo eu brinco, eu conto piada durante as minhas aulas, na verdade eles não [...] sabem muito como lidar comigo (risos). Então melhor é ir para sala[...]. Eu acho que [...] sou um pouco de tudo isso, que alguns alunos dizem sentir medo de mim. Ah! isso eu não gosto [...] isso me apavora, isso eu não gosto, aí eu preciso refletir com eles [...] acho que não é por aí, essa relação que tem que existir [...] mas eles me respeitam, isso eu gosto, eu acho [...] bom, eu acho que ajuda na minha atuação como professora [...]. (CRISTIANY, 2008).

[...] para mim... ensinar é uma especificidade do ser humano, porque exige segurança, competência profissional e comprometimento [...]; ensinar não é uma transferência de conhecimento, porque exige bom senso, humildade, tolerância, ética e reflexão crítica sobre a prática, alegria e esperança e ter a convicção de que a mudança é possível, porque não podemos estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra [...]. (LÚCIA, 2008).

Os depoimentos evidenciam a compreensão da prática pedagógica como uma postura frente ao mundo e frente a si mesmo que é trazida para sala de aula. Os professores dizem-se exigentes, autoridades em sala de aula e consideram que devem existir delimitações de papéis dentro de um clima de respeito para com os alunos. Essa postura nos remete a refletir sobre a autoridade da condição de ser professor, condição, geralmente mal entendida por uma grande maioria de docentes, principalmente no Ensino Superior. Em muitos cursos, impera a concepção de autoridade como aquela definida como poder sobre os outros, os quais se submetem à autoridade do professor que dirige todo o encaminhamento da sua atividade, sem levar em conta a realidade de seus alunos. É ele quem planeja. Quem decide o que e como fazer, como avaliar etc.

Montenegro (2007) ajuda-nos a entender que vivemos no cotidiano em interação uns com os outros em que são partilhados significados e, sendo assim, a prática pedagógica vem carregada de valores do lugar, da época e das circunstâncias em que vivemos. Esses valores, objetivados no imaginário do professor, se concretizam na sua ação pedagógica.

As representações dos docentes voltadas aos aspectos mais específicos do fazer se expressam quando estes afirmam que utilizam filmes, revistas, livros, seminários, debates, fichamento de textos, trabalho em grupo e pelas exigências na cobrança das atividades.

Vejam os depoimentos do professor Arilton:

[...] eu sinto... necessidade [...] trabalhar com eles a sistematização do conhecimento. Eles chegam muito despreparados como a gente sabe [...] e eu começo... dar... um trabalho pra eles [...] fichamento de textos é... dar uma aula... prévia [...] em leitura e eu cobro essa leitura pra que ela possa ficar interessante, não é? E aí eles organizam a cabeça... E então [...] eles aprendem a organizar o conhecimento deles [...]. Ajudo eles a fazer esse salto [...]; ele vem com o texto lido, fichado, esse texto vale pontos, eu verifico isso antes, eles se interessam por isso, então eles acabam sem problemas de notas, sem problemas de outra coisa, porque ele já tem nota do fichamento, embora eu dou avaliação também [...]. Como eu preparei a aula, eles prepararam também, da mesma forma [...] o fichamento, eu faço meu fichamento também, eu mostro para eles, às vezes no telão, às vezes no [...] data-show, às vezes (pausa) da forma que eles fizerem eu faço, a gente está em pé de igualdade. Mostrar pra eles que eles podem [...] vamos dizer [...] ascender um conhecimento maior, e que o conhecimento é muito mais importante do que [...] o ter. O ser [...] o ser é mais importante [...]. Mas sempre tendo aquela ligação entre o conhecimento com a emoção de estar ali adquirindo aquele conhecimento, é umas coisa assim que não se [...] separam para mim. (ARILTON, 2008).

O professor Arilton ilumina o seu rosto com um ar de satisfação ao dizer em seu depoimento que é muito prazeroso para si quando está em sala de aula com seus alunos. Afirmou que, assim como as pessoas se enfeitam para ir a alguma festa, ele o faz para “dar” aulas. Ressaltou que nesse momento coloca sua melhor roupa, faz a barba para mostrar para o aluno que está feliz naquele momento em que está com eles. Prioriza o ser nas relações entre professor e aluno, mas com exigência de quem é responsável por eles em relação ao conhecimento. Esse professor se considera tradicional, porque faz questão da presença do aluno em sala de aula, da entrega do trabalho no dia certo. Será que essa exigência traduz uma identidade tradicional desse professor? Se por um lado o professor se julga tradicional por utilizar-se de procedimentos tradicionais, por outro a sua fala revela aspectos não muito comuns na prática tradicional como demonstração de afeto, consideração à elaboração do pensamento do aluno, entre outros. Disse o professor:

[...] A conclusão dos trabalhos, que não deve... não deve ser necessariamente a minha, mas uma conclusão [...] que foi trabalhada pelo aluno, pode ser a que eles chegaram desde que seja bem argumentada. Isso eu trabalho dentro dessa forma, nunca dispensando essa coisa, o [...] afeto com o aluno, o afeto com a matéria [...]. Nunca [...] deixo de lado isso, como [...] um pensamento assim, é... de algo que... que você sente satisfação, é como uma satisfação que você sente depois; [...] também faço é [...] não vou falar diagnóstico, trabalho sim, perguntando qual é... o... o meio deles [...] a gente vê que é um meio muito pobre [...]. (ARILTON, 2008).

Os demais professores se expressaram da seguinte forma:

Eu gosto muito de fazer [...] assim, a gente vai começar um conteúdo eu deixo pra eles lerem, alguns leem, alguns não lêem. Nos curso de Química e de Biologia nem pensar [...] porque eles não leem mesmo. E [...] mas geralmente a gente tentava fazer uma roda de conversa, primeiro [...] para despertar a curiosidade, interesse, fazer muita pergunta e meio que falando e meio que colocando os tópicos no quadro e tal [...] seminários, de estudo em grupo, de trabalho em grupo. Eu gosto muito de trabalho em grupo, eu gosto muito de ir no grupo em grupo vendo... as necessidades, parece que eu consigo atender um número menor de alunos [...] num espaço de tempo igual. Outra coisa que [...] me dá a impressão quando se trabalha em grupo, é que eles não têm vergonha nenhuma [...] de fazer as perguntas de coisas que eles não entenderam [...]; parece que rende mais, rende mais. Eu acho gostoso de trabalhar assim, geralmente dá certo. (DELANI, 2008).

Então, por exemplo, no curso de Letras [...] eles tinham que apresentar... tanto que assim... eu dava aula de Estrutura, mas que eles tinham que apresentar. Então eles vão ter que construir instrumento, eu vou analisar os instrumentos, da Didática, se eles deram conta dos instrumentos, se

eles sabem os instrumentos, como que eles usaram, como é que eles fizeram a mediação. Porque não adianta falar assim: agora você é professor de Estrutura, agora você é professor de Didática, eu não sei... me esquitejar, entendeu? Não sei me esquitejar [...] mandei usar o recurso que quisessem em determinadas épocas dos momentos históricos, porque a gente estava estudando as leis, as emendas e tal [...]. E um grupo fez um trabalho... que era...é como se tivesse aquele “Salto para o futuro”, aquelas produções “Salto para o futuro”; [...] elas falavam numa [...] desenvoltura da [...] ditadura militar, e elas punham música, fizeram pesquisa de música da época e tal [...]. Então eu tento usar todos esses elementos, normalmente eu [...] trabalho muito filme que contextualiza, então eu [...] uso muito recurso [...] principalmente... mais até do que nos cursos de Pedagogia [...] nos curso de licenciatura, eu lanço mão de muito recurso. Se eu vou entrar em determinado momento histórico, datado e tal eu lanço mão de filme, eu lanço mão de revista. Eu tenho uma coleção da revista o Cruzeiro on-line, eu mostro, contextualizo pela revista... olha esse [...] escolho uns dois. Então [...] sempre, eu procuro usar [...] os recursos que tem disponíveis: músicas, e aí a gente canta, enfim, [...] para poder [...] ambientar o aluno num determinado momento histórico [...] trabalhei “Que isso companheira”, agora já substituí para trabalhar “Batismo de Sangue” que também sempre, e eu: “— Vocês assistiram tal filme? Vocês viram tal época? [...] Vocês viram tal coisa?”. Nunca. E aí eu tenho percebido que os nossos alunos [...] também não veem filme [...]. Então e eu tento usar essas relações e as relações interpessoais também, estou no corredor estou sempre falando com um grupo, falando com o outro, [...] sempre paro e escuto... me contam do cachorro, a família e tal e [...]. E assim [...] diminuir a distância entre eu e o aluno, porque apesar de eu ser a professora, eu quero ouvir, eu quero estar ali, eu quero aprender, eu quero saber [...]. Então [...] vou mais ou menos me organizando [...]. (HELENAH, 2008).

No depoimento de Helenah uma questão chamou minha atenção quando ela afirmou que utiliza muitos recursos nos cursos de licenciatura mais do que no curso de Pedagogia. Uma pergunta se fez sempre presente na minha reflexão: Porque a professora age dessa maneira? Os alunos do curso de Pedagogia não necessitam de estratégias como as que ela utiliza nos outros cursos de licenciatura? Ou será que ela quis evidenciar sua preocupação em tornar a aula mais atraente para os alunos dos cursos de formação específica, porque eles não gostam das disciplinas pedagógicas e, assim, ser bem aceita por eles?

A professora Silvely diz:

[...] eu costumo a trabalhar com apostilas, apostilas que eu crio [...] que eu desenvolvo [...] estudo dirigido, assim... textos... eu peço para eles lerem os textos é... às vezes pesquisas de artigos eu também incentivo pesquisa de artigos da internet, porque é um momento lá, quando eles tiverem fazendo as pesquisa, eles vão estar se abrindo para outras coisas [...] não se limitando só naquela apostila que a gente dá. Então eu trabalho com avaliações, seminários, prova escrita [...] elaboração de projetos [...] eu peço relatório de visita das instituições quando eu quero que eles tenham um contato mais direto com a realidade; [...] trabalho com data-show, trabalho com dinâmica de grupo, trabalho com vivência [...] estudo de

caso [...] eu trabalho muito com aquilo que eles trazem, também; [...] eu observo muito eu faço auto-avaliação dos alunos, para que eles façam as suas auto-avaliações e faço avaliação em relação à minha postura, com a minha disciplina [...]. (SILVELY, 2008).

Os depoimentos demonstram existir por parte desses docentes a preocupação em estabelecer uma relação de respeito e afeto com os alunos, de aprender com eles, de não inferiorizá-los, bem como a preocupação com a aprendizagem. A postura da professora Silvely, em permitir que seus alunos avaliem seu trabalho e que façam a auto-avaliação, merece ser ressaltada, uma vez que essa prática não é comum na academia, apesar de a avaliação diagnóstica ter sido proposta pelas teorias críticas de educação já há algum tempo. Luckesi (1998) e Libâneo (1991) são dois autores que discutem muito bem a avaliação diagnóstica¹⁸ em oposição à avaliação tradicional¹⁹. A avaliação diagnóstica inclui a auto-avaliação tanto do aluno quanto do professor. Luckesi (1998) ressalta que a avaliação diagnóstica possibilita:

[...] a autocompreensão, tanto do educando quanto do educador. Educando e educador, por meio dos atos de avaliação, como aliados na construção de resultados satisfatórios da aprendizagem, podem se autocompreender no nível e nas condições em que se encontram para dar um salto à frente [...]. (LUCKESI, 1998, p. 176).

Ainda em relação à representação da prática pedagógica dos docentes, gostaria de destacar o depoimento da professora Rita, que faz questão de citar os nomes dos autores que fundamentam sua prática; da professora Sueli, quando diz que ensinar não é dar receita, e da professora Celina formada em Psicologia – licenciatura e bacharelado –, que valoriza o pedagógico em sua prática. Assim se posicionaram:

[...] hoje eu falo do Piaget, eu falo é de Pedro Demo, eu falo do Perrenoud, eu falo de Magda Soares, eu falo de Jussara Hoffmann, como se eu tivesse lendo os livros delas para os meus alunos, porque eu preciso ter esse domínio teórico dos conhecimentos, principalmente daquilo que eu ensino, que é planejamento, que é avaliação, que é aprendizagem [...];

¹⁸ Com base nos caracteres relevantes do objeto avaliado, a avaliação diagnóstica supõe uma tomada de decisão. Deverá ser o instrumento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência. (LUCKESI, 1998).

¹⁹ A avaliação tradicional tem função classificatória e constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento. (LUCKESI, 1998).

uma coisa que eu acho importante, que você está me perguntando dessa prática, por exemplo: antes de eu lançar a nota no sistema, eu procuro encontrar com os alunos numa aula, vamos supor, fechei tudo... a nota, a tabela [...] de Didática [...] então [...] se não tenho aula com eles, eu marco horário num momento neutro. Vamos supor, a turma da noite eu marco horário às seis da tarde: “— Pessoal, às seis da tarde eu estou aqui para devolutiva da avaliação.” Então, eu devolvo na mão de cada um a avaliação e passo para cada um uma ficha individual como ele foi na nota tal na média dele, o aluno tem direito de argumentar comigo [...] os alunos gostaram dessa prática, devolver a avaliação corrigida na mão do aluno e dar o direito dele argumentar, isso eu aprendi com o Pedro Demo; [...] é lógico que também, quando eu dou um dez para o aluno, eu também explico as razões porque que ele está com aquela nota, eu coloco parabéns, seu trabalho responde os objetivos, você contextualizou teoricamente [...] você trouxe referência, eu sou professora de Didática, mas eu cobro tudo isso deles [...] e eles sabem. Então isso [...] é uma coisa que tem dado certo no Ensino Superior [...]. (RITA, 2008).

O aluno deve sentir a paixão do professor pelo que faz, deve também perceber que ele sabe o que está ensinando. Não precisa dar a receita, mas com certeza, deve fornecer caminhos seguros para a aprendizagem. É importante que estude o conteúdo específico, como fiz lá no curso de Letras, pois é impossível trabalhar uma metodologia específica sem saber o conteúdo específico [...]. (SUELI, 2008).

[...] pelo fato de [...] começar dando aula num curso de [...] Pedagogia, no curso de Magistério, depois no curso de Psicopedagogia [...] ela dá uma boa direcionada para você entender. Se você tivesse, provavelmente, começado outro curso que não tinha nada a ver com licenciatura, eu percebo isso... a diferença que eu tenho em relação aos outros colegas, é a forma de conduzir a disciplina é muito diferente. Então [...] eu primo muito [...] pelo perfil do curso [...]. Então, a minha prática ela é muito pautada nisso [...]. Nessa... nesse olhar pedagógico sobre a atuação do psicólogo dentro dos cursos de licenciatura, o perfil [...]. Então, eu procuro estar atendendo isso [...] dar uma olhada sempre na minha metodologia, na forma como que estou atuando [...]. (CELINA, 2008).

Os depoimentos dessas professoras demonstram preocupação em concretizar uma prática pedagógica de “boa qualidade” (RIOS, 2001, p. 64), ou seja, buscar todos os recursos dos quais dispõem com vistas a realizar sua docência nos cursos de licenciatura de forma a envolver os alunos para a sua parcela de responsabilidade em relação à sua aprendizagem. O conteúdo expresso no depoimento desses professores evidencia uma prática preocupada com a “formação” do futuro educador de conteúdo específico. A fala da professora Celina, por exemplo, que é formada em Psicologia – licenciatura e bacharelado – busca romper os limites disciplinares de sua formação ao enfatizar sua preocupação com o pedagógico nos cursos em que leciona.

4.8 Como os docentes incorporam e enfrentam os desafios do trabalho

Em relação à preferência das disciplinas que lecionam nesses cursos 26,2% da frequência das respostas dos professores recai sobre a Psicologia da Educação e sobre a Didática. São as duas disciplinas com as quais os docentes mais se identificam. Quanto à Psicologia, assim se manifestaram alguns docentes:

Psicologia da Educação. Eu acho que... de uma certa forma... ela ... olha o aluno de forma diferenciada, ela te dá possibilidade de você discutir [...] o aluno com outras visões fora aquela visão só acadêmica, principalmente voltada à educação não que você tenha uma visão institucional é a visão mesmo da postura educacional, daquela visão educacional, daquilo que você tem; [...] você pode estar rompendo... a todo momento você pode estar rompendo com algumas estruturas já pré-estabelecidas. A Psicologia faz isso com a gente. (ÂNGELA, 2008).

É... Psicologia da Educação [...]. Eu trabalho com ela desde a época que eu atuava no Ensino Médio [...]. Dava aula no Magistério, formação para o Magistério, eu já trabalhava com a Psicologia da Educação, depois eu fiz concurso na área, sempre trabalhei, tanto na licenciatura quanto na Pedagogia, é uma área de estudo que eu gosto que eu me aprofundo... que eu ligo com as outras [...]. Então eu tenho uma afinidade muito grande nessa área, como eu digo para os meninos, não sou Psicóloga, mas eu adoro Psicologia, mas como é Psicologia da Educação [...]. É uma área do educador [...]. (IRENE, 2008).

[...] Psicologia da Educação, porque ela permite compreender um pouco a complexidade do ser humano e os campos teóricos da evolução do ser, ou seja, da criança e do aluno. Esta disciplina ajuda o professor a compreender seus alunos em desenvolvimento, as estruturas bio-psicológicas e a sala de aula [...]. (STÊNIO, 2008).

As representações que fazem da disciplina com a qual mais se identificam apontam para a proximidade estreita entre a Psicologia da Educação e a disciplina de Didática. Os docentes consideram que ambas oferecem a possibilidade de se estabelecer inter-relações entre as várias disciplinas da educação, mesmo com outras áreas do conhecimento. Parece estar claro para esses docentes que a apropriação dos conhecimentos, por parte dos educandos, não pode ocorrer de modo linear e mecânico, mas supõe a interdisciplinaridade e a complexidade.

Nesse sentido, Lopes et al. (1991, p. 94) aponta a necessidade de romper com “[...] a imagem falsa da metodologia [...] que preconiza a unilateralidade do processo educativo e despreza a dialeticidade dos fatos educativos e sociais [...] na prática pedagógica”. A autora afirma que a postura linear tem sua justificativa nos representantes do formalismo pedagógico, mais precisamente no positivismo, o qual isola a teoria da prática.

Em relação à Didática, o processo de identificação ocorre por se considerar que ela é uma disciplina que também permite estabelecer relações com outras

disciplinas e com o contexto histórico, palco onde perpassam propostas educacionais para a formação de professores ao longo do tempo. Possibilita tanto para o professor quanto para o aluno a reflexão em relação à prática pedagógica, além de oferecer suporte teórico-metodológico para o exercício da complexa tarefa que é o ensino. Interessante destacar a fala da professora Rita que diz:

Sempre me identifiquei com a Didática [...] e, na minha opinião, a Didática teria que ser uma disciplina que tivesse que conter todas as estruturas curriculares de qualquer curso e não só da licenciatura; [...] a Didática não é só pra ser professor, mas também orientar para a vida, para o trabalho, para qualquer ação. Eu gosto de orientar essa disciplina e... iniciar com essa... é...essa função que eu considero interdisciplinar e que poderia estar contendo em qualquer estrutura curricular, não só das licenciaturas. (RITA, 2008).

Eu gosto... me identifico exatamente pela própria forma que eu penso [...] eu alio ela constantemente à História da Educação no sentido de que a História me possibilita entender [...] os fatos de uma forma um pouco mais é... ampla... naquele momento em que se manifestam as ideias pedagógicas [...] eu gosto muito mais da Didática propriamente dita do que das outras disciplinas. Por quê? Porque ela dá exatamente a nós... ela nos lança no desafio de que a gente precisa é... desenvolver nesse aluno uma capacidade que, às vezes, ele teve que aprender no fazer, fazendo. Agora na Didática, com a Didática, com os Fundamentos ele é convidado a pensar é... a repensar a própria prática. (RODRIGO, 2008).

[...] eu gosto da disciplina de Didática, eu gosto muito, sabe por quê? Além dos fundamentos, eu gosto muito dos fundamentos, além dos fundamentos eu consigo trabalhar e relacionar com essa questão prática que as outras disciplinas não têm, por exemplo como Estrutura. Estrutura a gente trabalha só os fundamentos, que eu gosto muito também, mas eu acho que me identifico mais com Didática, sabe; [...] eu gosto da disciplina de Didática, ela [...] me dá oportunidade de trabalhar aquilo que eu aprendi enquanto fundamentos, entendeu? E de olhar para a [...] questão da [...] prática pedagógica. (CRISTIANY, 2008).

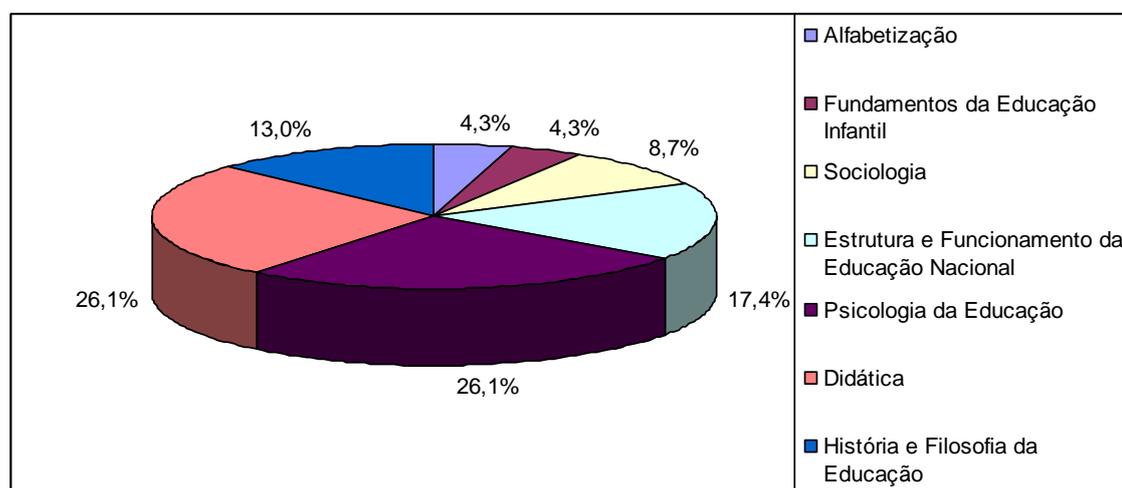
A considero fundamental em todas as licenciaturas. Primeiro, porque oferece subsídios teóricos e práticos para o professor atuar com significado no seu terreno, que é o pedagógico, sabendo planejar, avaliar, escolher com clareza a metodologia e os recursos, saber selecionar os conteúdos necessários em relação aos objetivos que se tem em vista. E, segundo, porque a Didática, ao ser entendida na sua proposição, propiciará entendê-la em articulação com cada uma das tendências pedagógicas, propiciando saber que escolhas precisam ser feitas quanto à prática pedagógica, se as ações do professor vão ter como objetivo a formação de um sujeito crítico, o sujeito da sua história e da História coletiva ou o sujeito passivo, o sujeitado. (EDILENE, 2008).

Os depoimentos dos professores levaram-me a refletir sobre o caráter interdisciplinar que o professor pode aferir à Didática, primeiramente induzida pela fala da professora Rita, que a considera uma disciplina que abrange não somente os currículos dos cursos de formação de professores, mas por ser uma orientação para a

vida. Num segundo momento, pela compreensão de que ela permite estabelecer relações com outras disciplinas do curso, além de fornecer subsídios práticos para desenvolver o ensino, seja o planejamento, a metodologia e a avaliação.

Entretanto, cabe destacar que nem sempre a Didática é trabalhada nos cursos com esse caráter interdisciplinar, pois sabemos que ela pode ser trabalhada de maneira prescritiva, normativa e instrucional: receitas de como ensinar. Assim, penso que ter a compreensão da possibilidade de se estabelecer uma identidade interdisciplinar da Didática é uma característica do perfil identitário dos docentes entrevistados que se permitem enfrentar o desafio e superar a fragmentação do saber.

GRÁFICO 2-REPRESENTAÇÃO DOS DOCENTES QUANTO ÀS DISCIPLINAS COM AS QUAIS MAIS SE IDENTIFICAM.



Organizado por Proença, 2010

No gráfico acima podemos verificar o núcleo central das representações dos professores quanto à disciplina com as quais mais se identificam. Os docentes se identificam mais com a Psicologia da Educação e a Didática. A disciplina Estrutura e Funcionamento da Educação Nacional parece ser a segunda opção dada à mesma característica de possibilitar o diálogo com outras disciplinas, seguida da disciplina História e Filosofia da Educação.

Destaco a seguir a fala de alguns dos docentes que se identificam com a disciplina Estrutura e Funcionamento da Educação Nacional:

[...] eu não tenho dificuldades com nenhuma disciplina, não [...] tenho dificuldade, porque eu penso assim, mesma disciplina que é a minha área de estudo, a minha área de pesquisa, eu tenho que estudar [...] para dar

aula [...] esse é um ponto pacífico. Mas [...] a disciplina que eu gosto [...] mesmo, porque [...] ela me permite transitar em todas as áreas a disciplina de Política Pública [...] Estrutura e Funcionamento [...] eu não trato como Estrutura e Funcionamento [...] eu discuto Política Pública e a Lei como síntese dela, porque me permite discutir o currículo, a avaliação, a didática. Então, eu acho que ela é articuladora, sabe? [...]. (HELENAH, 2008).

[...] E... gosto muito de trabalhar com a Estrutura [...] porque a História também... faz parte... não tem como separar... Então, essas [...] disciplinas são as prediletas. (ESTELA, 2008).

Pelos depoimentos descritos, foi possível verificar que os docentes entrevistados veem nas disciplinas Psicologia da Educação, Didática e também Estrutura e Funcionamento da Educação Nacional a possibilidade de se fazer uma articulação e estabelecer um diálogo entre elas. Essa postura indica que os docentes entrevistados se identificam com uma prática pedagógica que não fragmenta o saber, ou seja, revelam abertura para uma prática pedagógica dialogada.

Tradicionalmente a fragmentação vem permeando a prática pedagógica dos professores em todos os níveis de ensino, apesar das várias propostas de se trabalhar pedagogicamente em outra direção. Pela minha vivência no Ensino Superior, considero que essa prática ainda está muito presente principalmente nos cursos de licenciaturas de conteúdo específico.

4.9 Fatores limitadores, facilitadores e desafiadores da prática pedagógica

Com o objetivo de aprofundar a compreensão da prática pedagógica desses docentes, foi-lhes solicitado que falassem sobre quais os fatores que consideravam facilitadores, desafiadores ou limitadores da prática no exercício da docência.

A tabela a seguir permite visualizar, de um modo geral, as representações dos docentes em relação aos fatores que facilitam seu trabalho.

TABELA 4 – ELEMENTOS FACILITADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA			
Alternativas	Freq.	%	
Tecnologia – notebook, data-show, imagens, internet, bibliotecas, vídeos, computador, e-mails.	10	34,48	Núcleo central
O tempo que a universidade possibilita para preparar as aulas, refletir, fazer ensino pesquisa e extensão.	3	10,34	
Experiência profissional, de vida e formação.	3	10,34	

TABELA 4 – ELEMENTOS FACILITADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Alternativas	Freq.	%	
Planejamento.	2	6,90	
Diálogos – discussões.	2	6,90	
Trabalho coletivo.	2	6,90	
Recursos financeiros externos e internos.	1	3,45	Núcleo periférico
Intercâmbio com outras instituições locais e em outros países.	1	3,45	
Boa relação com os alunos – solidariedade.	1	3,45	
O Projeto Político Pedagógico e a participação em congressos.	1	3,45	
Trabalhar com adultos e gostar do que faz.	1	3,45	
Formação continuada.	1	3,45	
Livros.	1	3,45	
Total	29	100,00	

Organizado por Proença, 2010

Analisando a tabela podemos verificar que o núcleo das representações sociais dos docentes aponta para o uso das tecnologias como o notebook e data-show, imagens, internet, bibliotecas, aqui se inclui as digitais, vídeos, computadores, e-mails. De acordo com os docentes, utilizar esses meios facilita o seu trabalho. Refletindo sobre os depoimentos, percebo que os meios facilitadores citados pelos docentes pesquisados se restringem ao uso das tecnologias, fato que me instiga uma reflexão: Por que será que os docentes não se referiram ao domínio do conteúdo que lecionam como um elemento facilitador da sua prática pedagógica? Será que essa é uma questão inquestionável para esses docentes, por isso não se referiram ao domínio do conteúdo como fator facilitador de sua prática? Apenas alguns professores se referiram ao preparo do professor como elemento facilitador da sua docência.

Trago alguns depoimentos para compreendermos melhor o pensamento dos docentes entrevistados:

Olha, eu acho que é a tecnologia, a tecnologia [...] o computador não tirou o espaço de ninguém [...] tem auxiliado muito na questão da comunicação, porque alguns alunos que não falam em sala de aula, mas por meio do computador, ele se expõe, ele se coloca, ele é até às vezes mais pessoal com o [...] o professor, de uma certa forma isso é bastante significativo[...]. Então, eu vejo que isso tem nos ajudado [...] dado suporte [...]. Eu vejo que a tecnologia [...] deu uma [...] grande força, até mesmo [...] o computador na sala, apresentação de vídeos [...]. Quando você tem o data-show, enfim, dá uma dinamizada. É claro que você tem que ter a competência, a essência do trabalho, mas a tecnologia é um

ponto extremamente importante, tem sido assim importante. (CELINA, 2008).

[...] não dá pra negar que nesses últimos dez anos a grande mudança que a gente teve na relação das pessoas, na minha opinião, foi o acesso a internet e isso é algo muito frequente. Quase 100% dos meus alunos têm de alguma maneira acesso em casa ou na [...] lan house, e isso é um fato. Essa mudança realmente é concreta, isso é passivo de ser comprovado. Então, eu acho que facilitador e também eu acho que para mexer um pouco com a dinâmica [...] está na hora de mudar um pouco. (JORGE, 2008).

Analisando as falas de Celina e Jorge, o uso das tecnologias como data-show, notebook, computador e internet tem sido um elemento extremamente importante para os auxiliarem, por dinamizarem a condução de suas aulas. Já para a professora Cristiany, parece que a presença ou a falta desses elementos tecnológicos não faz diferença para uma boa aula. A diferença para ela está centralizada no professor. Ela declara:

[...] numa avaliação de um determinado curso [...] eu fiquei meio brava com um professor, [...] quando ele estava dizendo que para um professor ser bom ele precisa de um data-show, de um notebook [...] e eu discordo disso, eu acho que ninguém e nada vai substituir um bom professor [...] é claro que ajuda [...] chama atenção, aquelas coisas maravilhosas [...] verdadeiros shows, mas eu acho que nada substitui um bom professor. E aí pode ser um quadro... negro, verde, branco não interessa a cor dele, pode ser um giz, pode nem ter, sabe? É [...] o que você faz com o aluno [...] eu acho que você pode conseguir excelentes resultados, entendeu? Independente dessa parafernália [...] tecnológica [...]. Eu acho que a essência de uma boa aula [...] não está nisso [...]. É claro que eu gosto também de ter as coisas, vou comprar o meu data-show, meu notebook, faço questão de ter, porque isso ajuda [...] o professor, mas não acho que a essência [...] esta aí não, a essência está [...] no professor que domina muito bem o seu conteúdo, a sua técnica e que tenha [...] compromisso, que sabe... o que está fazendo, que tem consciência da sua prática, entendeu? (CRISTIANY, 2008).

Pelos depoimentos de Jorge e Celina percebemos que o uso das tecnologias para esses docentes são meios que os auxiliam na docência, dinamizam as aulas, dão o suporte, auxiliam na comunicação com os acadêmicos, reconhecendo que esses meios não substituem o trabalho do professor, mas dão suporte à prática pedagógica. No depoimento de Cristiany, parece ser indiferente ter ou não à disposição os recursos tecnológicos. Para a professora, a condição indispensável para o exercício da docência, a essência do fazer pedagógico, está no compromisso e no conhecimento do professor, no saber o que está fazendo, tendo consciência de sua

prática. Utilizar-se de tecnologias, para esses professores, não é parâmetro para ser considerado um bom professor ou ser sinônimo de uma boa aula.

Refletindo sobre a postura desses docentes, fica evidente que para eles as tecnologias são meios de que dispõem para auxiliá-los no trabalho com o conteúdo, o que me permite inferir que, para esses docentes, a dimensão formativa se faz na interação entre professores e alunos e é muito mais do que apenas fornecer informações. A dimensão formativa envolve o educar e, nesse sentido, Bussmann e Abbud (2001, p. 133) enfatizam:

O educar é um processo histórico, no qual seres humanos se formam e constroem sua realidade em interação. Tal processo de construção de seres históricos [...] extrapola a transmissão e aquisição de informações, o domínio de habilidades, a assimilação de conceitos e princípios [...] em processo de constante transformação e criação [...].

Diante desse posicionamento, verificamos que a tecnologia, por mais importante e bem utilizada pelo professor, não comporta essa dimensão. A tecnologia em si não é boa nem ruim, depende do uso que se faz dela. Na época da transição da ditadura militar para a democracia, a utilização das técnicas de ensino era muito criticada por remeter à lembrança do que se chamou de tecnicismo. A ênfase dessa tendência se dava muito mais na eficiência da técnica do que na possibilidade de utilizar-se dela para o desenvolvimento de um espírito crítico e criativo. Sustentada pela fala de Romanelli (1983), ressalto que o tecnicismo se instalou no Brasil a partir do momento da industrialização do país e se intensificou com o Golpe Militar de 1964.

No entanto, para além dos limites da técnica, verificamos que ela pode oferecer algumas possibilidades desde que, como afirma Castanho (1991, p. 95), “[...] elas não sejam utilizadas de modo anárquico, ao sabor das circunstâncias. É preciso conduzi-las com critério, tendo clareza que o objetivo é o estudo e não da agitação”. A autora nos chama a atenção para o fato de que a técnica pela técnica não conduz a nada. Junto às técnicas, faz-se necessário que o professor instigue o aluno a refletir, pensar, estabelecer relações, argumentar sobre os conteúdos que estão sendo trabalhados, propor-lhes desafios. A utilização das tecnologias de ensino deve ser vista como meio e não como fim. Essa concepção parece estar presente na fala dos professores entrevistados.

Como fator limitador, eles apontaram: o pouco interesse do acadêmico; fatores externos; a relação aluno/professor, bem como, questões relacionadas à coordenação de curso ou à instituição. A tabela a seguir permite verificar as representações dos docentes em relação a esses dois fatores.

TABELA 5 – FATORES LIMITADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA			
Respostas	Freq.	%	
Limitações ligadas ao interesse dos alunos.	8	27,59	Núcleo Central
Fatores externos ao docente: instituição, coordenação.	8	27,59	
Limitações individuais ligadas à docência: dificuldade em mudar, não ter doutorado ou mestrado.	4	13,79	
Não sentem limitações na sua prática pedagógica, apesar de reconhecerem alguns entraves.	2	6,90	Núcleo periférico
Condições socioeconômicas dos alunos: alunos trabalhadores, cansados, falta de condições financeiras para adquirir material de estudo.	2	6,90	
Ausência do trabalho coletivo e espaço físico para manter o diálogo com os professores das matérias específicas.	2	6,90	
Falta de conhecimento das matérias específicas e dificuldade de fazer a relação entre o pedagógico com o específico.	2	6,90	
Falta de comprometimento de alguns professores, gerando o descomprometimento do aluno pelo exemplo.	1	3,45	
Total	29	100,00	

Organizado por Proença, 2010

A tabela permite considerar que as representações dos docentes recaem em dois aspectos para análise dessa questão: uma relacionada aos alunos e a outra relacionada à própria instituição. A tabela evidencia também outros aspectos que merecem ser refletidos, principalmente no que se referem ao despreparo dos docentes.

Em relação aos fatores ligados aos alunos, os docentes consideram que estes vêm com a preparação precária do ensino básico, principalmente no que se refere à leitura, escrita e interpretação, como também à falta de interesse, da capacidade de refletir, pensar, concluir ou ter compromisso com os estudos; também por não terem objetivos claros geralmente por não saberem por que estão fazendo aquele curso, entre outros aspectos.

Os depoimentos dos professores permitem verificar que a educação básica não tem conseguido cumprir com seu papel no tocante à aprendizagem qualitativa do aluno, fato que permite questionar: Como esses alunos conseguiram entrar para a universidade sem o domínio da leitura e da escrita? O que pode ser feito para minimizar essa questão? Se por um lado os alunos encontram dificuldades em se manterem na escola com qualidade, por outro a estrutura perversa dos sistemas de ensino massacraram os professores que, para sobreviverem, mantêm uma jornada de trabalho de três períodos de trabalho diariamente e em diferentes escolas.

No tocante ao despreparo dos professores, ou seja, às limitações individuais ligadas à docência ressaltada pelos docentes (13,8%), busco apoio em Pimenta e Anastasiou (2002) para analisar essa questão. As autoras afirmam que, na maioria das instituições e universidades, apesar de os professores possuírem alguma experiência e estudos relativos ao exercício da docência, o que predomina de fato é o “[...] desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula [...]” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 37) agravado pelo fato desses professores não contarem com o apoio pedagógico para dar-lhes orientações acerca dos processos metodológicos, de planejamento e avaliação.

A velha concepção de que basta saber o conteúdo para ensinar é ainda muito presente na academia. A maioria dos professores do Ensino Superior, especialmente os de conteúdo específico, demonstra no cotidiano não ter o conhecimento científico sobre a história da educação ou sobre a história de sua disciplina, nem de como são construídas as políticas públicas, o aspecto ideológico dessas políticas, o que é um currículo, um projeto pedagógico, um planejamento, o que é avaliar, entre outros aspectos relativos à educação e ao ensino.

Nesse sentido, considero importantes os estudos de Shulman (1986, 1987) a respeito dos conhecimentos que os docentes deveriam dominar para superar suas limitações e caminhar para uma docência mais consciente do que seja ensinar e aprender. Apesar de seus estudos e pesquisa serem realizados num contexto norte-americano, eles trazem importantes contribuições para a reflexão sobre os conhecimentos necessários ao professor para poder ensinar e promover a aprendizagem dos alunos. O autor ressalta que a preocupação sobre o conhecimento dos professores nos Estados Unidos não é recente. Os programas de investigação sobre ensino e currículo dominaram o cenário educacional no período de 1960 a

1975, apresentando inúmeros relatórios sobre como melhorar a educação, seja em relação à docência ou à profissão.

De acordo com Mizukami (2004), as obras de Shulman, nas duas últimas décadas, têm subsidiado tanto as pesquisas que vêm sendo realizadas sobre a profissionalização docente, bem como sobre as “[...] políticas de formação e desenvolvimento profissional de professores [...]”. (MIZUKAMI, 2004, p. 1).

Shulman (1987) ressalta que os defensores das reformas em relação à profissão docente argumentam que deve existir uma base de conhecimento profissional – “*komowlege base*” – para o ensino, que comporta habilidades de compreensão, de domínio da tecnologia, de ética e responsabilidade coletiva, bem como a de dominar os recursos de comunicação, ou seja, o domínio de conhecimentos mínimos que possibilitem ao professor elaborar novas construções e novos conhecimentos.

Nesse sentido, o autor traz suas contribuições para o entendimento do que seja esse conhecimento-base necessário para o ensino focalizado na compreensão e aprendizagem dos alunos, explicitando-os nas seguintes categorias: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento do currículo, conhecimento dos aprendizes e suas categorias, conhecimento dos contextos educacionais, conhecimentos sobre as finalidades educacionais. (SHULMAN, 1987).

O conhecimento do conteúdo diz respeito ao conteúdo das disciplinas que o professor leciona, visando à compreensão do aluno em relação aos fatos, aos conceitos e às formas pelas quais uma disciplina se estrutura. Deve ser permeado pela seleção das ideias e habilidades importantes nesse domínio, de modo a transformar o conteúdo, considerando as finalidades do ensino. Nesse sentido, faz-se necessário considerar que o conhecimento do conteúdo específico é importante para ensinar, porém se a ele não forem agregados outros conhecimentos, não se garante a aprendizagem do aluno.

Em relação ao conteúdo pedagógico geral, este diz respeito aos princípios e estratégias mais amplas do gerenciamento e organização da sala de aula. É o conhecimento que vai além do específico. Está relacionado aos processos de ensinar e aprender que inclui os conhecimentos dos alunos, a compreensão de como os alunos aprendem, os contextos educacionais em nível macro e micro, o conhecimentos de outras disciplinas, do currículo como política em relação ao

conhecimento, fins, metas educacionais e seus fundamentos históricos. (MIZUKAMI, 2004).

O conhecimento pedagógico do conteúdo se refere ao conteúdo específico da docência, ou seja, compõe-se dos conhecimentos sobre aprendizagem da docência e sobre a prática profissional como processos formadores. Shulman (1986) ressalta que o conhecimento específico e pedagógico não se separa no ato de ensinar, eles são parte de um mesmo corpo de entendimento. O autor critica a ênfase dada aos estudos e pesquisas nas décadas de 1970 e 1980, cuja ênfase foi dada ao como ensinar em detrimento do objeto de ensino (conteúdo). Esse período foi denominado por ele como o “paradigma perdido”. A crítica feita pelo autor não significa que ele está sobrepondo um conhecimento a outro. Essa constatação se evidencia quando afirma que “[...] o conhecimento do conteúdo seria tão inútil pedagogicamente quanto a habilidade pedagógica sem conteúdo [...]” (SHULMAN, 1986, p. 8).

Ainda em relação ao conhecimento do professor, o autor afirma que é de fundamental importância o conhecimento do currículo do seu curso. Para ele, o currículo é representado por uma grande quantidade de programas, de matérias e tópicos particulares para um determinado nível de ensino, pela variedade de materiais instrucionais disponíveis em relação a esse programa e por um conjunto de características que servem tanto como indicações quanto como contra-indicações para o uso de determinados materiais em contextos particulares. (SHULMAN, 1986, p. 10).

Para ampliar o conceito de Shulman (1986) sobre a concepção de currículo, busco apoio em Sacristán (1998), ao afirmar que qualquer conceitualização de currículo deve:

[...] servir para oferecer uma visão da cultura que se dá nas escolas, em sua dimensão oculta e manifesta, levando em conta as condições em que se desenvolve, [...] trata-se de um projeto que só pode ser entendido como um processo historicamente condicionado, pertencente a uma sociedade, selecionado de acordo com as forças dominantes nela [...] não apenas com capacidade de reproduzir, mas também de incidir nessa mesma sociedade [...] é um campo no qual interagem idéias e práticas reciprocamente [...] como projeto [...] condiciona a profissionalização docente e é preciso vê-lo como uma pauta com diferente grau de flexibilidade para que os professores/ras intervenham nele. (SACRISTÁN, 1998, p. 148).

Desse modo, o que se apreende quando se trata de conceitualizar o currículo aponta para o entendimento de que não há uma única forma de fazê-lo, porque envolve concepções, valores e crenças de uma determinada realidade social.

Tão importante quanto o conhecimento do conteúdo específico, do pedagógico e do curricular, ressalta Shulman (1987), é a necessidade de o professor conhecer as dificuldades dos alunos, as hipóteses que levantam diante de um novo conteúdo, como aprendem, bem como os contextos educacionais nos níveis micro e macro, as metas e propósitos educacionais em seu contexto histórico. (SHULMAN, 1987).

Quanto aos fatores externos à docência, ou seja, em relação à instituição e aos cursos, os docentes apontaram que os recursos financeiros, a falta de condições estruturais que envolvem laboratórios e biblioteca não são condizentes com a exigência do Ensino Superior. O número excessivo de alunos, salas de aulas sem conforto, a ênfase exagerada na pesquisa e produção científica em detrimento das questões de sala de aula, o regime semestral, a baixa exigência na seleção dos candidatos, as relações de poder na instituição, as coordenações de curso que fecham as portas antes de encerrar as aulas, deixando os professores sem apoio, entre outros aspectos, são fatores que prejudicam a prática pedagógica. Esses dados podem ser conferidos na tabela apresentada anteriormente.

Retomando os dados da tabela número cinco, verifico que os recursos financeiros das instituições, traduzidos em investimentos tecnológicos e outros recursos didáticos, não foram citados pelos professores como elementos limitadores da sua prática pedagógica. Talvez o fato se explique porque muitos professores têm investido, com seus próprios recursos, na compra de livros e de materiais tecnológicos, arcando com a despesa, o que seria de responsabilidade das instituições.

Em relação aos alunos, a professora Edilene se posicionou da seguinte forma:

[...] penso, no caso do aluno, há falta de pré-requisitos básicos na questão do conhecimento científico, não me refiro ao conhecimento empírico, decorrente de suas histórias de vida, cultura... nesse ponto eles são grandes sábios [...]. (EDILENE, 2008).

Um aspecto interessante a destacar no depoimento dessa professora diz respeito à consideração que ela tem sobre os conhecimentos das experiências de vida dos seus alunos. Pensamento que vem ao encontro da Teoria das Representações Sociais, ao considerar que a vida cotidiana gera um tipo de conhecimento que deve ser respeitado e considerado legítimo. Moscovici (2003, p. 204), ao referir-se a esse conhecimento, afirma:

Em diferentes oportunidades, fomos capazes de experimentar a vantagem para nossa ciência de escolher o conhecimento comum como um campo de pesquisa e empreender uma comparação séria de uma forma com outra. Isso supõe que nós [...] consideremos tal conhecimento comum como o núcleo de nosso universo consensual e reconhecamos nele um caráter histórico, cultural e retórico, não permitindo que tal conhecimento seja reduzido a traços empobrecidos, a esquemas e estereótipos sem sentido [...].

Para o professor Jorge, os fatores.

[...] limitadores, na minha opinião, é a baixa qualificação do aluno, é o pouco envolvimento do aluno, é a falta de motivação do aluno. E sempre quando você... coloca no outro essa... culpa... pode ser um pouco espelho em relação ao seu baixo envolvimento ou a sua baixa qualificação. Já me questionei em relação a isso, entendeu? Mas infelizmente eu acredito que realmente o nosso aluno hoje [...] é pouco motivado, ele é pouco qualificado, é... faz a graduação da mesma maneira que ele fez o Ensino Médio. A graduação é um local que ele vai para encontrar gente, é... para paquerar, para se divertir, para sair de casa [...] o fato do aluno do Ensino Superior fazer por fazer, não ter [...] nem um sonho pessoal [...] ser advogado... de fazer Psicologia para mudar mundo, para mudar as pessoas [...]. E...e essa falta desse sentimento, dessa obrigação de você fazer uma graduação, por afinidade... isso leva para graduação um aluno... triste [...] na minha opinião um aluno triste, [...] o professor tem que ficar dando choquinho no aluno para ele ir para frente assim e... não é o objetivo duma [...] universidade... de uma graduação. (JORGE, 2008).

O depoimento de Jorge evidencia que ele vê uma diferença muito grande entre os alunos que buscavam o Ensino Superior de sua época e os de hoje. Considera que a maioria dos alunos vem para a graduação sem motivação e sem um objetivo claro para sua escolha. Veicula na fala do professor o fato de ele perceber que os alunos vêm para o Ensino Superior mais por uma pressão da sociedade do que pela vontade própria. Nesse sentido, uma pergunta se faz necessária: Por que o aluno, como afirma Jorge, vem para o Ensino Superior desmotivado, sem objetivos claros? Não seria pela imposição da atual sociedade globalizada que determina uma série de exigências ao profissional de hoje para exercer uma função nessa sociedade? Será

que o acadêmico está num curso feito por opção própria ou por ter sido a única possibilidade que lhe restava?

Quando Jorge diz que o aluno da graduação faz o curso hoje como se fosse o Ensino Médio, leva-me a refletir o quanto é fragmentado nosso sistema de ensino. Não há articulação entre o Ensino Fundamental, Médio e Superior. Outro ponto problemático que vejo é o abandono em que se encontra o Ensino Médio em nosso país, apesar de os discursos oficiais apontarem para outra direção. Faço essa afirmação baseada em uma visita a uma escola de Ensino Médio em Dourados/MS onde observei o descaso com a educação. O prédio e as salas de aula numa situação de total abandono, alunos e professores desmotivados. Observando cada um, verifiquei em seus rostos traços de tristezas, atitudes de indiferença, sinais de desesperança em relação às condições em que se encontrava aquela escola. Penso que existem muitas outras escolas em igual situação.

Em relação aos recursos materiais, parece que em algumas instituições de Ensino Superior a situação não é muito diferente daquela do Ensino Médio, pois a professora Elizeth considerou que:

O fator limitador é a estrutura física (biblioteca, laboratório, falta de materiais, sala de aula situação econômica do estudante) [...] não tem dinheiro nem para a cópia, quanto mais para adquirir livros, acesso a internet, computador [...]. (ELIZETH, 2008).

A professora Fernanda se queixa da forma desumana como vem sendo tratado o docente do Ensino Superior em relação às várias atividades que vêm sendo colocadas sobre seus ombros, comprometendo o ensino em sala de aula. Diz ela:

É o que eu vejo está relacionado [...] com [...] o nível que eu estou, [...] muita cobrança de produção. Então, eu acho que [...] se nós não tomarmos cuidado a gente pode é... comprometer a sala de aula, comprometer esse processo de ensino aprendizagem que nós temos que desenvolver, porque há uma cobrança muito grande [...] produzir, produzir, produzir artigo para congresso, desenvolver pesquisa [...] é importante [...], mas nós não podemos desvalorizar a docência, e você vê até pessoas que não querem fazer a docência, querem ir para outro nível, querem Mestrado [...]; docência na graduação dá trabalho, docência na graduação você tem que se dedicar; [...] acho que nós temos que ser avaliados sim, porque infelizmente ainda funciona assim [...], mas de uma forma que [...] nós tenhamos a capacidade de equilibrar as produções [...], nós temos que ter esse cuidado, porque a docência para mim ela é fundamental. (FERNANDA, 2008).

O cotidiano nas universidades tem revelado que os docentes sentem-se exauridos pela exigência da Política da CAPES que, a partir de 1990, traduz a lógica neoliberal nas políticas sociais do país. O posicionamento da CAPES, porque o órgão é financiado pelo governo, adota o modelo de desenvolvimento econômico e condiciona a sua política de formação aos resultados da avaliação da pós-graduação. Nesse sentido, as universidades são obrigadas a evidenciar excelência que é medida pela quantidade de produção científica para que possam se manter.

Ainda em relação à CAPES, analisando os Cursos de Mestrado e Doutorado, cujo objetivo seria a formação continuada de professores, seja para atuar no ensino básico ou superior, observa-se que esse objetivo foi desviado. Hoje, a maioria dos Programas, para ter a chance de continuar existindo, conforme analisa Brzezinsk (2001), estão mais preocupados em responder às exigências do modelo de avaliação da CAPES do que em melhorar a qualidade da educação, da formação de professores, da reflexão crítica da sociedade.

A política da CAPES, afirma Vasconcelos et al (2001, p. 55):

[...] desde 1969 o CNPq reorienta a sua política de financiamento considerando o nível de excelência das regiões, concentrando os recursos nos centros de excelência e, mesmo quando repassa verbas [...] fixa-as baseado nos centros de excelência existentes [...]. A política passa, então, a ser a de privilegiar os já privilegiados, jogando na vala comum as universidades emergentes.

Fernanda, em seu depoimento, trouxe a voz de muitos outros docentes que, como ela, sentem-se cansados, exauridos e preocupados com a sala de aula. A política adotada pela CAPES acaba prejudicando o ensino, em vista do tempo investido na excessiva produção que muitas vezes não chega sequer às salas de aulas. Concordo com as questões colocadas pelos docentes e por Vasconcelos et. al.(2001). No entanto essas questões me induzem a uma reflexão: Será que não existe algum aspecto positivo para os docentes nessas exigências da CAPES?

Em relação aos possíveis desafios encontrados pelos docentes do Ensino Superior nos cursos de licenciaturas, as representações apontam para o desafio de trabalhar de forma com que consigam motivar os alunos, de conscientizá-los de que estão se formando para serem professores, que eles entendam o compromisso com os estudos como fator fundamental para sua formação.

A questão do desafio de trabalhar com a defasagem de conhecimentos com a qual o aluno chega à universidade merece ser considerada, dada à significativa frequência com que aparecem nos depoimentos (26,2 %). Alguns depoimentos a seguir evidenciam essa questão:

[...] eu acho que um dos maiores desafios hoje é trabalhar a motivação dos alunos [...]. Eu vejo um pessoal lá muito descomprometido, muito descomprometido, [...] eles têm um objetivo, às vezes equivocados, seria um diploma, mas eles não estão... assim... com aquela noção do que realmente é ser profissional [...]. Estão muito descompromissados com relação a prazo, então... tudo... esse tipo de coisa eu já trabalho no primeiro dia de aula, eu entrego esse contrato, por escrito que com relação a prazos...com relação a... porque depois eu não tenho dor de cabeça, [...] tiro cópia deixo no xérox. (SILVELY, 2008).

Meu maior desafio em sala de aula nesses cursos de licenciatura é mobilizar assim... sensibilizar... eu acho que estou conseguindo isso aos poucos, os alunos, por exemplo do curso de Biologia dizer pra eles: “— Olha, vocês aqui estão estudando, vocês estão se formando para serem professores da educação do Ensino Fundamental, das Séries Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio”. Meu maior desafio... meu maior desafio é despertar mesmo a consciência desses alunos como futuros professores [...] então [...] meu maior desafio na minha disciplina é fazer com que eles reflitam criticamente, pra que eles tenham uma postura de educador, de professor mesmo... esse é meu desafio. (FABIANO, 2008).

Para a professora Sueli, um ponto importante diz respeito ao envolvimento dos alunos dos cursos de licenciatura em direção à compreensão de que estão num curso de formação de professores e de fazer com que eles entendam que as disciplinas pedagógicas estão no curso para contribuir com essa formação. Para isso acontecer, diz ela, faz-se necessário que os docentes das disciplinas pedagógicas conheçam o conteúdo específico do curso no qual desenvolvem seu trabalho, para que possam contribuir. De acordo com a professora:

Não é possível orientar a organização de um trabalho pedagógico ou a elaboração de situações didáticas, sem o devido conhecimento do conteúdo específico. A meu ver, o desafio já foi lançado há muito tempo, basta que nós pedagogos, o aceitemos como nosso; [...] estudar e ter um pouco mais de conhecimento dos conteúdos da área específica, pelo menos no que se refere aos da Educação Básica. Isso não significa que tenhamos que fazer outra graduação, mas estudar e se interessar pelo assunto, trabalhando junto com os professores da área específica, porque o que se vê é um total desconhecimento, não generalizando. Existem pedagogos que dizem que não sabem a tabuada, porque não gostam da Matemática. Convenhamos, a tabuada é necessária para todo professor. (SUELI, 2008).

O depoimento de Sueli nos remete a considerar que muitas vezes o próprio docente das disciplinas pedagógicas não está preparado para trazer para sua prática pedagógica o conhecimento específico do curso de licenciatura no qual trabalha. Com essa postura, contribui para a dicotomia entre o específico e o pedagógico nesses cursos.

Corroboro o pensamento de Sueli quando diz que os docentes das disciplinas pedagógicas necessitam conhecer o conteúdo específico do curso para poder voltar sua ação pedagógica para formação desse profissional. Quando Sueli diz que não é o caso de fazer outra graduação em cursos de formação específica, essa afirmativa vem ao encontro do que Libâneo (2010, p.81) propõe aos professores. Segundo esse autor, é imprescindível na prática pedagógica o “[...] vínculo entre a didática e a epistemologia dos saberes ensinados.” Considero que esse desafio não cabe somente aos docentes das disciplinas pedagógicas. O mesmo desafio cabe ao professor do conteúdo específico. Faz-se necessário, por exemplo, que um professor de Didática que leciona num curso de Matemática saiba os fundamentos epistemológicos da Matemática, assim como os docentes de conteúdo específico de qualquer área de ensino, além do conhecimento da didática geral, saibam os fundamentos epistemológicos da matéria que ensina.

Fonseca e Mesquita (2006), ao realizarem uma pesquisa no Curso de História em três universidades de Minas Gerais, constataram que essa separação entre a formação específica e a pedagógica apresenta dificuldades para a formação integral nesses cursos investigados. Considero essa pesquisa relevante em termos da discussão para os cursos de licenciaturas, porque traz o pensamento dos docentes desses cursos revelados na fala dos pesquisadores a seguir:

Houve três posicionamentos e um consenso: o primeiro defende que o curso de História, ao formar o bacharel, deve também formar o professor; o segundo defende uma integração pela via institucional, algo que deve ser objeto dos colegiados, da Universidade; e um terceiro que se posiciona no sentido de um currículo que contemple outros espaços e tempos formativos. Por outro lado, há um consenso: ao reconhecerem que a não existência de atividades integradas, os professores formadores demonstram reflexão e preocupação com a necessidade de discutir e avançar em busca de uma possível aproximação entre os pólos licenciatura/bacharelado [...]. (FONSECA; MESQUITA, 2006, p. 71).

O fato de existir um consenso entre os docentes do curso em relação a buscar uma aproximação das disciplinas pedagógicas com as específicas já indicava,

naquele momento, a necessidade de se pensar acerca dessa questão que, no meu entendimento, é fundamental para a melhoria dos cursos de formação: as licenciaturas.

Nesse sentido, reporto-me mais uma vez a Libâneo (2009, p. 9) que, em seus estudos atuais sobre a questão da dicotomia existente entre o pedagógico e o específico nos cursos de licenciaturas, traz uma proposta metodológica diferenciada para o Ensino Superior na tentativa de superar os problemas e obstáculos históricos que esses cursos de formação de professores vêm enfrentando.

O autor considera que os professores de Ensino Superior, em primeiro lugar, precisam aceitar que a sua profissão demanda duas especificidades: a de dominar os conhecimentos específicos da matéria que ensina, bem como ter o domínio dos modos de ensinar essa matéria para que os alunos aprendam, ou seja, necessitam dominar e utilizar-se de procedimentos de ensino tais como: o planejamento do ensino, as maneiras de motivar os alunos, mobilizando-os para o interesse em aprender meios de organização da classe, o conhecimento da vida dos alunos e de suas condições de vida e como funciona a mente dos alunos frente à aprendizagem.

Em segundo lugar, Libâneo (2009) chama a atenção para o fato da necessidade do professor universitário ter noção clara da epistemologia, da história de sua disciplina e dos seus métodos de investigação. O autor afirma que:

[...] o trato pedagógico-didático do conteúdo depende de uma postura epistemológica do professor em relação à sua disciplina, já que o processo de aquisição de conceitos científicos supõe que o aluno, ao percorrer o caminho de investigação, interiorize os modos de pensar e investigar da ciência ensinada. (LIBÂNEO, 2009, p. 9).

No bojo dessa proposta está contida a ideia da impossibilidade da separação entre o campo do didático-pedagógico do campo epistemológico das disciplinas de conteúdo específico. Ou seja, não pode existir uma didática geral separada da ciência ensinada e dos métodos de investigação próprios dessas ciências. Faz-se necessário, segundo o autor, que sejam consideradas as relações necessárias entre pedagogia e epistemologia das ciências, uma vez que são disciplinas interdependentes, pois “[...] o objeto de estudo de ambas é o ensino, visam promover boas condições de aprendizagem [...] buscam objetivos de formação da personalidade [...]”. (LIBÂNEO, 2009, p. 9).

Ao defender sua proposta, Libâneo (2009) enfatiza que os cursos de formação de professores teriam ganhos importantes se considerassem essa questão. Pondera que se a boa didática para o Ensino Superior não pode ficar alheia às teorias do conhecimento, aos postulados da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, da sociologia e do trabalho docente, não pode também ignorar as peculiaridades epistemológicas das disciplinas, bem como o seu desenvolvimento histórico e seus métodos de investigação.

Ao refletir sobre os argumentos de Libâneo (2009), sinto que é preciso andar mais depressa com a carruagem, se me permitem a expressão, pois a vivência no cotidiano da academia possibilita-me inferir que o universo do Ensino Superior, especialmente o das licenciaturas, ainda está muito distante dessa compreensão. Entendo que, enquanto não se romper com essa estrutura fragmentada dos cursos de licenciaturas, os “remendos” que têm sido feitos pelas políticas públicas, na minha visão, não terão os resultados esperados em relação à melhoria da formação dos professores. Nessa proposição incluo também o curso de Pedagogia que, apesar das recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, que buscam dar uma nova identidade para o curso, no meu entendimento, trouxeram mais problemas do que soluções.

Considero também que a mudança não deve se restringir aos cursos de formação de professores, no Brasil. A mudança educacional deve ser estrutural de todo sistema de ensino, não somente do curso de Pedagogia e das licenciaturas de conteúdo específico. A condição caótica em que se encontra todo o sistema de ensino brasileiro precisa urgentemente ser transformada e, para que isso aconteça, é preciso vontade política do governo em investimento na educação, instituir a profissionalização docente desde o ensino básico à universidade, conjuntamente com uma luta mais concreta dos educadores em direção a propostas de mudanças radicais a começar pelo micro chegando até o macro. Geralmente o que tenho visto são muitos discursos e pouca ação, por isso, na minha visão, o ensino brasileiro vem, cada vez mais, caminhando para o caos.

Quanto à defasagem dos alunos que chegam à universidade, a representação dos docentes segue neste sentido:

Olha o meu grande desafio atual [...] se dá no nível individual, de manter a minha motivação enquanto professor, é... eu não sei se é a minha

percepção ou se é a minha mudança, mas pra você ter uma ideia a experiência mais positiva que eu tive como professor, que mais me marcou foi no meu primeiro ano de trabalho, de lá para cá eu sinto como se houvesse uma decadência; [...] o aluno cada vez se envolve menos [...] me parece que o aluno de graduação é tão infantil... o aluno hoje entra com uma qualificação pior, com dificuldades maiores... de leitura, de interpretação, da escrita... e me parece que a motivação dele é menor [...]. Então, o meu grande desafio hoje é me manter motivado [...] para manter a minha função. (JORGE, 2008).

Esse depoimento do professor Jorge revela que o despreparo do aluno em relação ao conhecimento e seu pouco envolvimento o tem desestimulado a continuar sendo professor. Assim, manter a sua disposição de querer continuar com a docência passa também a ser um grande desafio para ele. O posicionamento evidenciado nos remete a considerar que a relação professor aluno é uma relação em que ambos estão vivendo um mesmo processo, ou seja, um aluno desmotivado acaba desmotivando o professor e vice-versa.

Considerando esse contexto, penso ser importante refletir sobre o que assevera Lelis em relação ao trabalho do professor:

Contrariamente a outros profissionais o trabalho do professor depende da colaboração do aluno. Ninguém ensina a quem não quer aprender. O trabalho reveste-se de grande complexidade do ponto de vista emocional, pois os professores vivem em um espaço carregado de afetos e sentimentos de conflitos. Por essas razões os professores têm que ser formados não apenas para a relação pedagógica, mas também para uma relação social com as comunidades locais. (LELIS, 2010, p. 191).

Talvez o professor Jorge não tenha se atentado ainda para o fato de que é preciso estar preparado para enfrentar essas condições e, a partir daí, mobilizar estratégias para se manter motivado, motivar os alunos e levar adiante seu trabalho, sabendo enfrentar as frustrações tanto em relação à sua prática pedagógica junto a esses alunos quanto às consequências da desvalorização da educação que percebemos existir em nosso país.

Rios (2001), ao analisar a relação entre professor e alunos, ressalta o caráter comunicativo dessa relação. Para a autora, comunicar e comungar tem a mesma origem etimológica, ou seja, de participar, de unir. Assim o ato de se comunicar deve ser entendido como:

[...] um gesto do professor, que faz saber ao aluno alguma coisa, mas um gesto do aluno, que no processo comunicativo, faz saber, constrói

conhecimento, cria cultura e história com os professores e colegas [...] a idéia de festa me parece fecunda para refletir sobre a relação pedagógica, pois nela está imbricada a noção de alegria e de prazer [...]. (RIOS, 2001, p. 130).

No depoimento do professor Jorge fica evidente que o fato de os alunos virem desmotivados para a aula reflete no professor, uma vez que ele sente falta da alegria e prazer no exercício da sua docência. Analisando a falta de interesse e motivação citada pelo professor como fator desanimador da docência, busco apoio em Pimenta e Anastasiou (2002), ao considerarem que essa postura dos alunos é reflexo do contexto social em que estes estão inseridos. A lógica dominante é a de considerar o aluno como um ‘cliente’ que está ali para obter um produto, “[...] sendo função de o professor tornar esse produto ‘atraente’, numa situação em que o importante é o certificado, e não necessariamente a qualidade das aprendizagens”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p 235). Se não é o conhecimento que esses alunos buscam, não estariam ali apenas para cumprir com as obrigações mínimas para obter um certificado exigido pela sociedade?

Ainda em relação à defasagem dos alunos, destaco o depoimento da professora Silvely:

Acho que uma das coisas que [...] mais desafia hoje, é... a gente tem...no Ensino Superior, pelo menos eu tenho sentido isso. Nós tínhamos um aluno, um pouco mais envolvido, ele saía para fazer o Magistério, ele fazia uma licenciatura, uma continuidade, ele tinha já uma formação interior, ele tinha comprometimento, ele vinha talvez de uma sala de aula, ele era professor, hoje é... eu acho que é importante incentivar as pessoas estudarem, só que [...]..todos vem com “N” motivos para estudarem, um mais pelo diploma e, às vezes, o envolvimento não é tão [...] quanto era antes [...]. Então eu acho que esse é o grande desafio, você lidar com essas demandas, com as suas frustrações com relação aquilo que você prepara, planeja imagina que ele vai ter um grande... é uma grande vontade quando você chegar com essa orientação é... eu já vou com orientação da [...] coordenação, tipo do perfil de alunos que nós queremos; [...] você vai com tudo isso pra até tentar remediar algumas dificuldades que ele teve ao longo da formação dele até chegar ali, valorizando isso. E, de repente, você tem uma... uma geração de pessoas que elas reclamam muito e se envolvem muito pouco [...] não é 100%. A gente percebe que quando a gente recebe aquele sujeito que estão atuando em CEIMs e escola de alguma forma, a atuação o envolvimento é muito maior. Então isso é... eu acho que isso seria o contraponto, enquanto é o desafiador [...]. (SILVELY, 2008).

Percebo no depoimento da professora que ela observa uma diferença em relação aos alunos que já estão atuando como professores nas escolas e os que não

estão. Essa professora é Psicóloga e, no curso de Psicologia, diz ter muitos professores já formados e atuantes que buscam o curso de Psicologia. Pela posição da professora, percebo que esses alunos têm feito o diferencial nesses cursos.

A tabela a seguir traz uma visão geral da frequência das unidades de sentido presentes nos depoimentos dos docentes quanto aos desafios da docência nos cursos de licenciatura e no Ensino Superior de modo geral.

TABELA 6 – DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR			
Alternativas	Freq.	%	
Motivar o aluno para o estudo e conscientizá-lo de que estão num curso de formação de professores.	8	34,78	Núcleo central
Trabalhar com a defasagem dos alunos que chegam à universidade. Desafio de fazer o aluno pensar, pesquisar e comprometer-se com os estudos. Trabalhar com a imaturidade dos alunos.	6	26,09	
Conseguir fazer a interdisciplinaridade, diálogo com os professores das matérias específicas. Estar sempre em processo de capacitação.	3	13,04	
Estar na condição de ser professor e manter-se motivado.	2	8,70	
Despertar o aluno para a pesquisa na área da educação.	1	4,35	Núcleo periférico
Engajamento de todos os professores nos cursos em prol da aprendizagem dos alunos.	1	4,35	
Estar em constante busca do conhecimento	1	4,35	
O próprio ensino como desafio. Envolver os alunos na pesquisa e extensão para que ele consiga entender a sociedade.	1	4,35	
Total	23	100,00	

Organizado por Proença, 2010

A tabela revela outros aspectos considerados desafiadores para a docência no Ensino Superior, mais especificamente nas licenciaturas: conseguir fazer a interdisciplinaridade; dialogar com os docentes da área específica; manter-se na condição de ser professor; engajar-se e envolver o aluno com a pesquisa em educação; trazer os outros docentes para o engajamento no curso; buscar sempre o conhecimento; a consideração de que ensinar é o maior desafio, em todos os níveis.

4.9.1 As estratégias utilizadas pelos docentes para desempenhar de maneira satisfatória sua prática pedagógica

Na prática cotidiana é comum as pessoas utilizarem-se de estratégias que as ajudem a vivenciar, da melhor forma possível, as situações do dia-a-dia, seja diante de um problema, de uma situação inesperada ou até mesmo na execução de uma atividade planejada. Em se tratando de docência, a situação não é diferente. Geralmente utilizamos estratégias relacionadas mais especificamente ao ensino e à aprendizagem ou, num sentido mais amplo, relacionadas a uma determinada postura, um posicionamento político frente à sua docência.

Nessa direção, a frequência das repostas dos docentes entrevistados apontou que a estratégia mais utilizada é o planejamento e a organização para o exercício de sua prática docente (16,9%). Segundo o professor Fabiano:

A minha principal estratégia é o planejamento e organização das aulas seguida de um diálogo com os alunos. Costumo chamar de nossos combinados, e dá muito certo, pois os alunos se sentem parte do que vai acontecer nas aulas. Com isso percebo uma imensa colaboração dos alunos para o bom andamento das aulas. (FABIANO, 2008).

Esse professor enfatizou, em sua entrevista, que faz questão de ter essa organização, porque percebe que o aluno gosta de professor organizado. Esse procedimento proporciona segurança, gera confiança e, sobretudo, faz com que o aluno se organize também, uma vez que ele tem clareza sobre a postura do professor em sala de aula.

A minha estratégia é a organização da sala de aula. Eu acho isso muito importante [...] aprender a valorizar e o aluno, também, no grupo a acatar o outro e acatar aquilo que o outro tem pra dar de si, porque cada um tem um quântico para dar... só que aquele quântico dele é importante, eu sempre mostro no grupo assim [...]. (RITA, 2008).

Considero importante evidenciar na fala de Rita o sentimento que ela expressa em relação à valorização do aluno quando ela diz ser importante considerar o “quântico” que cada aluno pode dar. A atitude de acatar o outro naquilo que ele pode oferecer deve ser um dos atributos importantes da condição de ser professor. Nem todo professor tem essa visão. O que acontece, geralmente, no meio acadêmico é a padronização dos alunos tendo sempre por referência o melhor aluno da sala. E aquele aluno que pode ter dificuldade em certo conteúdo, mas em outro se sobressai?

Por que não, a partir daquele quântico que o aluno tem a oferecer, proporcionar-lhe meios para superar suas dificuldades em outras áreas?

Um exemplo para reflexão nesse sentido ocorre cotidianamente na escola de ensino básico. Geralmente aquele aluno que é muito falante é considerado como aquele que atrapalha a aula e, comumente, é penalizado por isso. Não seria o caso de explorar esse quântico do aluno tendo em vista que em muitas profissões saber falar, se expressar é condição fundamental? A professora Rita evidencia ter essa compreensão.

Concordando com o professor Fabiano, a professora Rita considera que a organização na docência é muito importante e que, no Ensino Superior, dá muito certo, porque, ao deixar com os alunos seu planejamento, eles sabem o que vai ser trabalhado nos dias de suas aulas ao longo do ano letivo.

Da mesma forma Irene diz:

Trabalhar de forma planejada e organizada, sendo disciplinada para atender a todos os compromissos postos por essas duas instâncias importantes da nossa vida [...] a luta em favor de melhores condições de trabalho e de salários, pois para sermos educadores não precisamos abrir mão da realidade prática em nome do idealismo. Este é também um discurso que faço para meus alunos nos cursos de formação de professores. Podemos aliar idealismo, competência técnica-pedagógica e luta política. Somente assim, poderemos ser o educador que Paulo Freire tanto pregava. Eu acredito em tudo isso todos os dias, na sala de aula ou na administração da educação. (IRENE, 2008).

Irene ressalta que procura dar exemplo para os alunos. Faz questão de evidenciar seu posicionamento político e técnico-pedagógico em relação à sua profissão. Mantém a assiduidade, a pontualidade, cumpre as normas e prazos. Afirmou que é preciso ser disciplinada para atender todas as questões que dizem respeito aos seus alunos sem prejudicar a questão familiar. Esses docentes consideram que planejar e organizar-se para as aulas demonstra compromisso, valorização e respeito pelos alunos. Consideram que são estratégias que facilitam o trabalho.

No tocante ao planejamento, Sacristán e Gómez (1998) entendem que o planejamento desenvolvido conscientemente facilita o enriquecimento profissional, uma vez que possibilita ao docente a reflexão sobre a prática, além de lhe proporcionar mais segurança. Os autores consideram que:

Os planos do professor/a, discutidos e conhecidos pelos alunos/as são uma forma de comprometê-los na atividade, comunicar-lhe o seu sentido, proporcionando-lhes uma lógica que não se limita pela simples autoridade do docente, mas pelo seu sentido. Como o roteiro resultante do planeamento é orientador da prática do professor/a, também é a do aluno [...]. (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 279).

Analisando essas considerações em relação ao planeamento, parece que os depoimentos dos docentes vêm ao encontro do que os autores afirmam, ou seja, o planeamento compromete o aluno na atividade e dá um sentido para aquilo que está sendo feito. No entanto, faz-se necessário ter sempre em mente que o planeamento é um “orientador da prática”, como dizem os autores, não uma camisa de força imposta aos alunos e também ao professor.

Analisando os depoimentos dos docentes em relação às estratégias que utilizam para conduzir da melhor forma possível sua prática pedagógica, considero que as estratégias incluem, mas ultrapassam o planeamento e a organização da sala de aula. Não desconsiderando a importância do planeamento e da organização das aulas, que é o mínimo que um professor deve fazer, penso que não é somente essa prática que auxilia o professor a conduzir melhor a sua prática pedagógica. Outras questões também devem ser levadas em consideração, como o fato de saber gerenciar o imprevisível, o inusitado, atender as expectativas dos alunos, entre outras. Apesar de não ser a centralidade das representações dos docentes, considero importante trazer outros depoimentos em que os professores evidenciam o entendimento de estratégia para além das questões que envolvem o planeamento e a organização de sala de aula.

A professora Juliana considera que é fundamental nunca mentir para os alunos e ter compromisso com sua função. Afirma que seu compromisso de ser professora está muito claro para si. Considera ser uma educadora, não somente na sala de aula, mas na vida. Diz em seu depoimento:

Ah! eu sou verdadeira, acho que a minha estratégia é ser sempre verdadeira [...] essa é minha estratégia sempre foi, assim quando eu erro eu erro, quando eu [...] acerto eu acerto, é... falo o que eu penso; às vezes os alunos ficam magoados, falam que eu sou casca grossa (risos) [...] os alunos ficam apavorados de virem pro estágio, eu disse: “— Não acredito que vocês estão apavorados comigo [...] assim com esse meu jeito”. É... é... eu sei que eu sou exigente, mas eu sou verdadeira, vem com um plano ruim eu falo: “— Gente, isto está uma porcaria”, mas eu sento e ajudo a montar direito, entendeu? Então, eles não ficam ofendidos, não ficam ofendidos, mas eu não minto [...] eu acredito... pra mim é a maior estratégia que eu tenho em sala de aula de assumir o compromisso que eu

tenho [...] que é muito claro pra mim, que é [...] de contribuir para uma sociedade mais fraterna, menos injusta para diminuir estas injustiça enormes [...]. Então, eu estou sempre brigando, eu estou sempre brigando entre aspas. (JULIANA, 2008).

[...] eu penso uma coisa que me ajuda muito (risos) meu bom humor e também isso é uma estratégia, [...] é sempre estar aberta para ouvir o aluno, [...] porque eu [...] acho que ele sempre traz consigo um significado extremamente importante, isso é, um facilitador. Então, [...] eu aviso: [...] “— Hoje nós vamos ter aula que vai ser aula na melhor qualidade do ensino tradicional, expositiva. Tal dia nos vamos ter uma aula... dialógica tal...” porque [...] essa clareza de método [...] eu uso muito dessa estratégia, sabe? De método porque, por exemplo, quando o aluno [...] não fala porque nos cursos de licenciatura os alunos não falam. Eu penso muito [...] que faz parte do meu bom humor [...] isso [...] me ajuda muito [...]. Então, [...] eu tento usar essas relações e as relações interpessoais também. (HELENAH, 2008).

Os depoimentos das duas professoras indicam uma preocupação e respeito em relação ao aluno. Uma primando em ser verdadeira e exigente em relação à aprendizagem; e a outra se preocupando em tornar a aula mais agradável, informando ao aluno como encaminhará sua ação naquele determinado dia. Essa postura visa ajudar os alunos a falarem, a se posicionarem para aprender, pois considera que os alunos dos cursos de licenciaturas são muito quietos, não falam.

Nesse sentido, busco Tardif (2002) para comentar e entender a posição das duas professoras. O autor ressalta que, embora a atividade instrumental seja importante para o exercício da docência, isso não é suficiente para garantir um bom ensino, porque existe, nas relações entre professores e alunos, o “face a face” que não é rígido. O autor afirma que:

[...] diante dos alunos um professor pode expressar seus sentimentos, sua vivência [...] a ênfase é colocada na colaboração mútua e na coordenação das ações dos indivíduos tendo em vista realizar um objetivo comum no ‘face a face’; a ênfase é colocada nas interações com o outro, que é o elemento mais importante da ação. (TARDIF, 2002, p. 177).

Para interagir com a fala das professoras e a posição de Tardif (2002), trago Gauthier (1998) para acrescentar elementos que permitam entender o pensamento das professoras. O autor esclarece que nas instituições escolares, a sala de aula são sistemas sociais dinâmicos nos quais os valores, os modos de perceber a relação educativa, os comportamentos, as atitudes são capazes de afetar os resultados dos alunos. Ele explica que:

O desempenho do aluno e seus comportamentos são influenciados pelas mensagens que recebem a respeito daquilo que se espera deles. As expectativas formuladas explicitamente em relação a cada aluno são susceptíveis de ter um grande impacto sobre seu desempenho escolar. Entretanto, os efeitos não são universais e diferem em grau e natureza. (GAUTHIER, 1998, p. 253).

Para explicar a questão de que os efeitos não são universais e diferem em vista do grau e natureza, Gauthier (1998) cita Griswold (et al, 1995) para dizer que, em compensação, as mensagens implícitas e inconscientes, que são veiculadas pela comunicação não verbal dos professores, exercem uma poderosa influência sobre os alunos.

Parece que as professoras Helenah e Juliana têm clareza disso. Helenah expressa de modo verbal o que espera dos alunos, diz claramente que o trabalho não está bom e Juliana, de uma maneira comunicativa implícita, por meio de seu bom humor, procura exercer influência sobre seus alunos e obter aquilo que espera deles.

Quando reflito sobre o depoimento da professora Helenah, ao dizer que utiliza seu bom humor como forma de valorizar seus alunos e como tentativa de tornar a aula mais alegre, volto meu olhar para a vida cotidiana das instituições escolares e percebo o quanto elas são tristes. A alegria própria da criança e do jovem que cursa a universidade geralmente é abafada pela rotina de seriedade e cientificidade como se a ciência não combinasse com alegria. Percebo que existem raras exceções de escolas em que esse aspecto é considerado importante para a aprendizagem.

No Ensino Superior vemos igualmente a mesma cultura: chegar no horário, sentar, escutar o professor, fazer as atividades, sair, voltar e assim o ritual se repete dia a dia. A instituição universitária é triste, apesar de ter a possibilidade da alegria, como diz Snyders (1996, p. 14): “[...] a escola de hoje, onde não há mais a palmatória, onde quase não há castigo, não tem uma imagem melhor, em relação à alegria, do que a mais rude escola do passado”. Diante dessa afirmativa, faço um questionamento: Por que as universidades não investem no teatro, na música, na poesia? O lúdico não faz parte do conhecimento? A seriedade de uma universidade é avaliada pela sua sisudez?

Nessa direção, Larrosa (2000) aponta que em Pedagogia e nas instituições educacionais pouco se ri. Ela diz:

[...] há momentos em que uma aula se parece com uma igreja, com um tribunal, com uma celebração patriótica ou com uma missa cultural. E são esses momentos os que mais resistem à prova do riso, porque aí o riso é transgressão, profanação, irreverência, quase blasfêmia [...]. (LARROSA, 2000, p. 172).

Toda essa questão permite entender por que a criança desde pequena sonha com o dia de ir para a escola. A maior alegria é o primeiro dia de aula. Porém, passando um tempo na escola, a maior alegria é o dia em que não tem aula. Da mesma forma o jovem que passa no vestibular. A alegria de estar na universidade se transforma em um fardo pesado que ele tem que carregar. Não raras vezes se encontram alunos pelos corredores desanimados, com ar de insatisfação. Assim como as crianças, é uma alegria para eles o dia em que não têm aula. Qual é a causa desse fato? Não seria a sobrecarga de trabalho, a desvalorização do professor, a falta de investimento na educação a causa do desânimo tanto dos alunos quanto dos professores.

Considero que as escolas e universidades deveriam atentar para esse fato e promover ações culturais, música, teatro, coral e outras atividades que envolvam e venham contemplar uma das características das crianças e dos jovens que é a alegria e o gosto pelo lúdico, ações que certamente contribuiriam com a aprendizagem.

A tabela a seguir traz a síntese das representações dos docentes em relação às estratégias que utilizam para ajudá-los a realizar seu trabalho.

TABELA 7– ESTRATÉGIAS MAIS UTILIZADAS PELOS DOCENTES			
Alternativas	Freq.	%	
Planejamento e organização em sala de aula.	6	15,79	Núcleo central
Estratégias que envolvam o aluno no processo.	3	7,89	
Ser verdadeiro com os alunos, exigente e comprometido.	3	7,89	
Valorização das relações interpessoais.	3	7,89	
Valorizar e aceitar o aluno que tem limitações e dificuldades.	2	5,26	
Colocar-se na condição de aprendiz.	2	5,26	
Aula expositiva aliada a outras estratégias.	2	5,26	
Utilizar o autoconhecimento, a auto-observação, a sensibilização sobre os que buscam, a motivação, a responsabilidade pelo estudo.	2	5,26	
Textos, livros completos, seminários, repetição de prova, não costuma dar prova de consulta nem em grupo, filmes documentários, poesias, músicas, discussão, palestras, grupo de e-mail.	2	5,26	
Atividades avaliativas ao longo do curso.	2	5,26	

TABELA 7– ESTRATÉGIAS MAIS UTILIZADAS PELOS DOCENTES

Alternativas	Freq.	%	
Adequar-se à realidade do aluno, dedicar tempo aos alunos que têm mais dificuldades de aprendizagem.	1	2,63	Núcleo periférico
Prova sem consulta e individual; repetição da prova para dar nova chance aos alunos.	1	2,63	
Sondagem para conhecer os alunos.	1	2,63	
Estar atento a informações e conhecimento; diretividade no ensino para dar subsídios para o aluno construir o seu processo de conhecimento.	1	2,63	
Dar exemplos, cumprindo o que é seu dever como professora.	1	2,63	
Dar mais atenção ao aluno que está mais disposto a superar suas dificuldades.	1	2,63	
Uso de memorial.	1	2,63	
Uso de portfólio	1	2,63	
Jogos, brincadeiras e chamada oral.	1	2,63	
Bom humor para conquistar os alunos de Biologia.	1	2,63	
Permite a gravação das aulas pelo aluno.	1	2,63	
Total	38	100,00	

Organizado por Proença, 2010

A tabela permite verificar outras estratégias utilizadas pelos docentes como: jogos, brincadeiras, atividades que envolvem os alunos no processo de ensino e aprendizagem: a gravação das aulas; dar exemplos relacionados ao conteúdo; cumprir seu papel de professor; preocupação em oferecer subsídios para o aluno conduzir seu processo de aprendizagem; valorização e aceitação do discente; trabalho com textos; filmes; documentários; poesias; motivar os alunos para estudar e ajudá-los no autoconhecimento.

Diante do exposto, vejo uma preocupação desses docentes em tornar as aulas mais atrativas por meio das estratégias elencadas no quadro, tais como: procurar se adequar à realidade do aluno dedicando mais atenção para os que têm dificuldades; usar o portfólio como forma de acompanhar o processo e o memorial como instrumento de formação e sondagem para conhecer quem é o aluno; propiciar atividades avaliativas ao longo do ano e oferecer nova chance a partir da repetição de prova; colocar-se na condição de aprendiz; utilizar aula expositiva aliada a outros processos, além de outros aspectos já evidenciados nos depoimentos em relação a essa questão.

Dialogando com Mizukami (2002) no sentido de entender os motivos de alguns docentes adotarem uma ou outra estratégia, ela afirma que “[...] os conhecimentos, as crenças e as metas dos professores são elementos fundamentais na determinação do que eles fazem em sala de aula e de por que o fazem [...]”. (MIZUKAMI, 2002, p. 48).

Analisar a afirmação da autora possibilita-nos entender o porquê da dificuldade e da resistência de alguns professores em relação à mudança de seu modo de ensinar. Algumas concepções, valores e ideais estão tão fortemente enraizados no psiquismo do professor que é difícil a mudança, mas não é impossível no meu entendimento.

4.9.2 Valorização e/ou desvalorização dos docentes das disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciaturas

Os depoimentos sugerem ordenar as informações em dois grupos principais: o grupo de docentes que considera existir a desvalorização por parte da sociedade e no âmbito dos cursos de licenciaturas, da coordenação, dos colegas e dos alunos; e o grupo que sabe da existência dessa desvalorização em nível mais amplo da sociedade, mas que, em nível de curso, julga que o problema está intimamente relacionado à questão da identidade desse docente, pelo posicionamento que adota no curso, constituindo esse grupo o núcleo central das representações.

Esse grupo também considerou que os próprios docentes das disciplinas pedagógicas geram a desvalorização de seu trabalho e das disciplinas, porque não conseguem fazer a diferença no curso, em vista de eles próprios se reprimirem por não dominarem o específico do curso. Alguns professores não conseguem direcionar o conteúdo pedagógico para a formação específica daquele que será professor de Química, Física, Biologia e outros. Eles se retraem e se colocam numa posição inferior aos outros.

A professora Delani afirmou que vivenciou a desvalorização, principalmente no curso de licenciatura em Química e Ciências Biológicas. Em seu depoimento afirmou:

[...] o aluno de Química e de... de Biologia, eles não têm noção do que quer dizer aquela palavrinha licenciatura na frente. Então, eles entram ali,

e eles não acreditam que eles vão ser professores, eles nem sabem disso; [...] eles acham que [...] vão sair dali Químicos ou Biólogos. Quando você entra na sala e você pergunta para eles: “— E quem aqui [...] tem intenção de ser professor, está aqui porque escolheu a profissão de ser professor?” [...] não tem um [...] que diga que queira [...]. [...] eu sofri muito, porque esse desinteresse deles me agoniava [...]. Teve um coordenador de um dos cursos, porque do outro eu nunca via ele, (riso) que ele dizia: “— É um absurdo essa disciplina de Filosofia e História ter 102 horas aulas... é um absurdo isso! Eu não sei quem fez esse projeto pedagógico, porque onde já se viu isso, com [...] tanta disciplina tão importante.” Porque a minha impressão, e que nem esses professores dessas outras áreas têm noção do que aquele curso é um curso de licenciatura [...] eu vou evitar por muitos e muitos tempos, muitos anos (riso) em dar [...] aulas nesses cursos. É, vou evitar [...]. (DELANI, 2008).

O depoimento de Delani permite verificar que a sua experiência docente como professora das disciplinas pedagógicas nos cursos de Química e Biologia lhe causou muito sofrimento devido à constatação do desinteresse dos alunos e dos próprios cursos em relação às questões relacionadas às questões pedagógicas do curso.

Considero importante ressaltar três aspectos presentes na fala da professora. O primeiro refere-se ao fato de essa professora sentir-se desvalorizada no curso pelo desinteresse dos alunos em relação à matéria que ministrava, ao ponto de dizer que, à medida que for possível, vai evitar ministrar aulas nesses cursos. O depoimento da professora revela que a atitude dos alunos deixou marcas na sua identidade. Quando a professora diz que vai evitar por muitos anos dar aulas nesses cursos, evidencia o desencanto, a frustração, a profunda insatisfação frente a essa experiência nos cursos de Química e Biologia.

Considerando que a identidade vai sendo construída na dinâmica das redes sociais, nos momentos de conflitos, de preconceito pelos quais os sujeitos passam ao longo dessas relações, Goffman (1998 p. 27), ao analisar a questão dos estigmas, ressalta que diante dessa situação “[...] a pessoa estigmatizada vacila entre o retraimento e a agressividade [...]”. Parece que Delani optou pelo retraimento e não pelo enfrentamento das relações hostis pelas quais poderia ainda passar nos cursos de Química e Biologia.

O segundo aspecto diz respeito ao não entendimento, por parte do acadêmico, sobre o conceito da palavra licenciatura, ao optar pelo curso. Será que não seria o caso de esclarecer esse termo na chamada para o vestibular? Não seria o caso de deixar claro se o curso é formação de professores ou bacharelado? Essa

atitude poderia minimizar o problema, uma vez que o acadêmico faria a opção sabendo que a sua opção foi pelo curso de licenciatura.

O terceiro ponto diz respeito à afirmação de que talvez a maioria dos docentes da área específica do curso que não se atentam para o fato de que estão ministrando aulas num curso de formação de professores e se comportam como se estivessem ministrando aulas num curso de bacharelado.

Outro docente que sente a desvalorização disse:

Eles veem assim [...] a escola como alguma coisa assim desacreditada, com profissionais desqualificados por falta de estrutura e eles se sentem muito impotentes dentro desse contexto [...]. Assim, no início eu vejo eles com uma certa repulsa [...], não são todos que se interessam para área da educação; [...] se pudessem optar deixariam de lado [...] e a grande maioria, na verdade é a seguinte: grande maioria faz Psicologia para ter consultório. Por causa do *status* que é ser profissional liberal. Então [...] trabalhar em empresa é sempre um paralelo, [...] o objetivo maior é a clínica, é ter um emprego com vínculo, é interessante, porque é aquele que vai te bancar, que vai te manter, até você criar uma clientela, até você conseguir um espaço; [...] realmente para área de professor, assim é aquele que já estão envolvidos, os outros não têm muito interesse não, [...] eles vêm para atuar dentro da escola, mas como psicólogo escolar que é um dos ramos que eles mais gostam que é trabalhar como psicólogo escolar. (SILVELY, 2008).

A professora Silvely é formada em licenciatura e bacharelado em Psicologia. Além de outros cursos ministra aula para o curso de licenciatura em Psicologia na Universidade B, uma das poucas faculdades que oferece formação de professores em Psicologia para o Ensino Médio.

O professor Stênio trouxe a seguinte posição:

Aqui no meu curso de Ciências Biológicas, eu sinto, às vezes, uma discriminação por eu não ser Biólogo e poder opinar. Como eles mesmos dizem: “— Você não é biólogo”, e ainda, “— O curso... só pode ser um biólogo, porque só ele sabe do que se trata” [...]. Percebo que eles se centram muito na área de pesquisa e não na formação profissional quanto ao magistério. O que me salva é que eu fiz mestrado na área de Meio Ambiente e assim eu posso discutir um pouco, mas a princípio tive e tenho dificuldade, [...] leciono um monólogo pedagógico, ou seja, um diálogo [...] somente com os livros. Os meus colegas são bacharéis e quase não compreendem os teóricos ligados à formação de licenciatura biológica.

Analisando as entrevistas dos docentes entrevistados, posso inferir que a questão da desvalorização das disciplinas pedagógicas é mais forte no curso de Ciências Biológicas do que nos outros cursos como, por exemplo, no curso de Letras.

É interessante refletir sobre a postura dos docentes das matérias específicas em relação a não se atentarem para o fato do que aponta Tardif e Lessard (2007, p. 261): “[...] todo professor, queira ou não, insere-se numa pedagogia pela qual precisa escolher ou privilegiar alguns meios em vista de um fim [...]”.

A fala de Tardif e Lessard (2007) vem nos mostrar que o professor, mesmo sendo das matérias específicas de um curso de licenciatura ou bacharelado, no momento em que está exercendo sua prática pedagógica está fazendo pedagogia, pois está utilizando os conhecimentos pedagógicos, geralmente baseados nas práticas pedagógicas de seus antigos professores. São os saberes específicos da docência, como ressalta Shulman (1987), e a base para sua profissionalização.

Os docentes que consideram existir a desvalorização desses profissionais em nível social, mas que no âmbito dos cursos é uma questão de identidade, se posicionaram dizendo:

[...] sim isso é muito comum [...] eu que lido com várias áreas [...] eu acho assim, até que eu transito bem nas áreas, gosto muito da área de História, é... a própria Educação, Sociologia e é um diálogo comum ... as pessoas desvalorizam os pedagogos, e tanto que as pessoas não me veem como pedagoga [...] geralmente é as pessoas...quando eu falo que eu sou pedagoga: “— Ah! você é pedagoga”,[...] é comum uma desvalorização de quem é pedagogo e pedagoga. Como se a pedagoga [...] nessa [...] área não tivesse uma perspectiva política; [...] é comum em vários espaços principalmente no interior da universidade [...] quer dizer separação entre quem é pedagogo e quem não é pedagogo, a gente vê muito isso [...]. Então é [...] um pouco de preconceito em relação a quem é pedagogo sim [...]. E, às vezes, você sente as pessoas que são da área de educação, que são pedagogos, também se retraindo um pouco; [...] a gente tem que enfrentar isso e para enfrentar [...] você tem que estar firme, [...] eu sou muito realizada na docência [...]. (FERNANDA, 2008).

[...] olha... é triste o que eu vou te falar agora, não foi [...] de uma pessoa só que eu ouvi [...] alguém dizendo assim: “— Olha [...] você é uma das poucas pedagogas que eu respeito”. É triste isso, eu fico muito triste, porque [...] não pense que eu me sinto feliz ouvir isso. É uma avaliação essa... minha sem dúvida me faz pensar, [...] então eu acho que os professores precisavam ser mais guerreiros, precisavam ser mais fortes, entendeu? Precisavam ser mais competentes, entendeu? E outra coisa [...] eu acho que eles atuam como se fosse uma coisa menor... a questão pedagógica [...] e está na boca dos alunos, eu odeio essa didaticazinha [...]. Como é que ele se propõe a dar essa aula, que consciência ele tem do trabalho dele [...] que ele está fazendo ali, não sei... eu... eu não tenho assim... tido notícias boas não, e... eu [...] lamento muito por isso, eu fico muito triste por isso, é uma das questões que eu me preocupo sobremaneira... essa questão das disciplinas pedagógicas e da participação do pedagogo, porque nós temos o pedagogo em quase todos os cursos, então nós precisamos nos fortalecer e fazer um bom trabalho e sermos reconhecidos por isso Agora se eu sou professora de uma disciplina pedagógica e nem eu reconheço a importância dela, como é que eu vou, convencer o meu aluno [...] de que aquela disciplina é importante? É

obvio que vai tudo por água abaixo; [...] eu acho que passa mais ou menos por aí, eu acho que são questões assim bastante complicadas, e que precisa [...] talvez pesquisas como a sua ajudem a importância de se parar... não sei o que meus outros colegas pensam sobre isso mas assim, eu vejo [...] problemas do pedagogo [...] nas diversas áreas presente nas diversas áreas não tem convencido muito não, viu! E eu acho que ele precisa convencer mais. (CRYSTIANY, 2008).

Os docentes que consideram existir a desvalorização, tanto em nível macro como micro têm clareza de algumas situações em que está implícita a desvalorização, mas que eles próprios não se sentem desvalorizados junto aos alunos em vista da postura que adotam em sala de aula e no curso:

A gente percebe... os alunos [...] os alunos têm muito respeito, eu tenho percebido claramente que [...] muitos alunos mudam de área por essa [...] experiência que eu venho tendo [...] de 2003 para cá. Nesses dois cursos, Química e Física, que são áreas de exatas [...] no final do primeiro ano eu vejo um quantitativo significativo de alunos mudando para área de humanas; [...] eu sinto que os alunos participam, eu sinto que eles gostam e eles me respeitam, eu sinto grande respeito e sinto que eles [...] têm umas “sacações” [...] das práticas arbitrárias que os professores têm [está falando dos professores da área específica do curso] do tipo acharem o máximo uma turma inteira tirar nota baixa. E aí eles começam [...] a reagir [...]. Então isso incomoda os colegas, a gente sente que as disciplinas pedagógicas de alguma forma incomodam [...]. A gente ouviu as pessoas falando: “— Ah! os pedabobos,” mas para mim as pessoas não falam, eu me dou o respeito e eu falo isso para minhas alunas [...] eu falo assim: “— Olha gente, eu tenho o maior orgulho de ser pedagoga”, luto porque acredito na educação [...] eu acredito na minha profissão eu me dou o respeito pelo trabalho que eu faço; [...] nós temos uma formação mais ampla em sentido pedagógico, mas isso não quer dizer que sejamos é...melhores ou perfeitos nada disso, nada [...] está longe de ser, tem pedagogo vacilando aí, comprometendo a nossa categoria [...]. (JULIANA, 2008).

Ah, eu vejo que isso já está superado, eu não sinto essa desvalorização por parte dos meus alunos, é... hoje eu posso falar com muito apoio da Educação Física [...] eu busco [...] fazer contraponto de uma Didática voltada pra a Educação Física, mesmo porque a disciplina que eu leciono se chama Didática Geral e específica da Educação Física. Então, eu tive que [...] de fato é... aprender [...] alguns conteúdos específicos da Educação Física [...] eu acho também que... o próprio coordenador de curso ele tem procurado valorizar [...] não sei se é a minha maneira de trabalhar, de buscar essa questão interdisciplinar dessa Didática [...]. É... eu acho que os alunos têm procurado muito mesmo é... se interessar pelas aulas de Didática é... eu não sinto mais isto, já senti anteriormente. Hoje eu vejo os alunos assim, bastantes motivados. (RITA, 2008).

Olha, eu estou tendo uma experiência muito legal agora na Física, primeiro ano de Física, e até falei para eles e falei isso nos outros cursos e para os outros professores. A gente que vai para o curso de exatas, por exemplo, a gente vai com um certo pé atrás [...] será que realmente esses meninos vão querer fazer as disciplinas, sabe? Será? Como vai ser, né? Mas eu sou muito daquela assim, de pensar assim [...] Não! Independente se eles quiserem ou não, mas eu vou fazer com que eles gostem disso, e vou lutar para que eles tenham tanta vontade de fazer isso quanto os

outros [...]. A graça está em você conquistar outros espaços. E no curso de Física, eu estou vivendo um momento muito especial com os meninos do primeiro ano, sabe? Eles assim, as aulas eram aos sábados, eles não faltavam, [...] eu fui conquistando assim, aos poucos [...] dentro da Física e das Letras em alguns momentos eu tenho respostas melhores que no curso de Pedagogia, sabe? [...]. Então, eu acredito [...] que tem muito a ver com a postura da gente, no curso, sabe? Tem [...] colegas da gente que praticamente passa invisível o ano inteiro dentro do curso, no próprio curso e nos arredores dos outros cursos onde ele trabalha, sabe? [...]. (IRENE, 2008).

Ao longo desses dez anos de experiência eu nunca tive problemas, a minha relação com os alunos sempre foi positiva eu considero que o meu trabalho foi produtivo [...] sempre faço avaliações das [...] disciplinas, sempre fui bem avaliado e [...] eu acredito consegui de alguma [...] realizar a disciplina de uma maneira... proveitosa e de uma maneira produtiva [...]. (JORGE, 2008).

[...] nos dois cursos onde eu estou atualmente, eu tenho sentido assim que não há resistência, pelo menos eu não senti isso, nem por parte dos professores de Letras e muito menos por parte pelos professores de Química; pelo contrário vários deles, inclusive, tem manifestado assim: “A tua participação, as tuas discussões, da forma como você as conduz, elas são importantes para que o aluno possa começar a compreender e, principalmente, trazer a ele como ele precisa agora se relacionar com [...] o ensino de Português” [...]. Então, eu [...] pelo menos, não tenho sentido nem dos alunos, principalmente dos alunos eu não tenho sentido assim, nem questionamentos maiores, nem resistências por quê? Porque eu já deixo claro pra eles... a que eu venho no curso, principalmente porque não tenho conhecimento dos fundamentos de Química, mas eu preciso... eu tenho levado a eles sobre quais os problemas de aprendizado que eles encontram no curso em Química lá na escola e agora? Que mecanismos a didática oferece para tentar a superação [...] dessas dificuldades e tem sido interessante, tem sido interessante [...] em alguns relatos de alunos, quando eles começam agora a... a desenvolver algumas leituras mais específicas, aí eles começam a dizer assim: “— Puxa vida, professor, mas como esta disciplina... como ela está me dando uma outra visão”. [...] alguns professores que me perguntam como eu trabalho [...]. Como eu organizo o processo propriamente dito, mas é... depreciativo não tenho visto, assim, em relação ao meu trabalho não [...] isto está, aos poucos, sendo superado, talvez até pela própria, pela própria discussão que se faz a nível [...] interdisciplinar entre cursos, diversos cursos e nos próprios eventos científicos onde são debatidas essas questões [...]. (RODRIGO, 2008).

O professor Rodrigo considera que nos cursos de exatas essa questão ainda é um pouco mais marcante, mas nos outros cursos de licenciaturas não sente a desvalorização, como é o caso dos cursos de Geografia, História e Letras.

O professor Fabiano se posicionou da seguinte forma:

[...] tenho uma boa aceitação por parte dos alunos da Biologia. Eu tomo muito cuidado, a disciplina é difícil e no momento é... eu penso que eu estou fazendo a diferença no curso de Biologia, porque eu tomo muito cuidado pra que a disciplina seja agradável, pra que o conteúdo seja agradável, ouço muito as sugestões deles. No começo assim, havia muita resistência, mas hoje não, hoje assim, consegui sensibilizar o grupo da

Biologia, por exemplo, da importância dos Fundamentos da Educação na formação de professores [...] eu... estou muito surpreendido tanto com os alunos quanto com os colegas, porque a gente sabe que a área da da...educação...a área da pedagogia ela não é ela não é bem-vinda, tem uma resistência nesses cursos de Biologia, Física, Química, Matemática. [...] em reunião de colegiado foi público e notório ela [fala da coordenação do curso de Biologia] disse assim: “— Olha, pela primeira vez nós estamos tendo um pedagogo ou alguém da área da educação, alguém da área da Pedagogia que os alunos estão elogiando [...]. (FABIANO, 2008).

A fala desses docentes permite perceber que eles não se sentem desvalorizados em relação às disciplinas pedagógicas nem em relação à sua docência, uma vez que consideram a forma com que se posicionam dentro do curso como um fator positivo para serem valorizados. A posição dos docentes me possibilita considerar que é possível fazer a diferença nos cursos em que trabalhamos. Faz-se necessário refletir sobre o que dizem esses professores no sentido de os formadores da área de humanas atentarem para o fato de que se a matéria que estão ministrando se reduzir a ensinar, a fazer planos ou a insistir em “dar receitas” de como ensinar, esta pouco contribui para a formação do professor de conteúdo específico, e ainda colabora para que essas disciplinas sejam vistas como dispensáveis.

Se os docentes das disciplinas pedagógicas necessariamente precisam rever sua postura no curso no sentido de realizar seu trabalho voltado para a formação específica, cabe também ao professor de conteúdo específico se preocupar com a formação. Geralmente a formação pedagógica é entendida como tarefa exclusiva dos docentes das disciplinas pedagógicas. No entanto, penso que a responsabilidade da formação é do curso e dos seus professores como um todo, mesmo porque com a carga horária destinada à formação pedagógica é impossível abarcar toda a complexidade da formação do professor, não mencionando, neste momento, a responsabilidade das políticas públicas e da sociedade quanto à formação de seus professores.

Assim, vejo a necessidade de se discutir essa questão no âmbito dos cursos e das instituições no sentido de rever algumas posturas, tanto por parte dos docentes das disciplinas pedagógicas quanto os de conteúdo específico, em vista a tomar algumas decisões para minimizar essas questões, pensando na formação do aluno. Faz-se necessário refletir a partir dos questionamentos: O que é um curso de licenciatura de conteúdo específico? Qual é o curso que queremos? Percebo que a

identidade dos cursos de licenciatura específicos também é uma questão não resolvida, assim como também não é a identidade do curso de Pedagogia.

A tabela abaixo sintetiza o posicionamento de todos os entrevistados em relação a essa questão.

TABELA 8 – VALORIZAÇÃO/DESVALORIZAÇÃO DO DOCENTE E DAS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS			
Depoimento	Freq.	%	
Sentem que a desvalorização é real nos cursos de licenciaturas e em nível de sociedade.	6	22,22	
Sentem que é real a desvalorização dos professores das disciplinas pedagógicas, mas não se sentem desvalorizados pela postura que adotam nesses cursos. Consideram que muitas vezes o próprio professor se autodesvaloriza.	17	62,96	Núcleo central
Sentem que a questão se evidencia com mais força nas áreas das ciências exatas.	2	7,41	Núcleo periférico
Percebem que houve avanços gerados pelas políticas públicas de Formação de Professores. A mudança tem sido feita por imposição das políticas públicas.	1	3,70	
Não consideram que é uma questão de valorização ou de desvalorização. Há um questionamento sobre a eficácia dessas disciplinas nos cursos de Licenciaturas que precisa ser discutido, debatido, pesquisado.	1	3,70	
Total	27	100,00	

Organizado por Proença, 2010

A tabela evidencia que os núcleos das representações dos docentes apresentam três considerações por parte dos professores: 22,22% das menções dos professores ressaltam que a desvalorização dos docentes da área de formação pedagógica é real em nível de sociedade, instituição e cursos de licenciaturas. Esses docentes presenciaram situações em que outros profissionais se referiam a eles como “os pedabobos”, além do fato de essas disciplinas serem vistas como periféricas, por sua carga horária reduzida e por serem ofertadas, em algumas instituições, em ambiente virtual de baixa qualidade, pela falta de compreensão do significado da palavra licenciatura; 62,96% entendem que é real a desvalorização, mas consideraram que, em nível de curso ou de sala de aula, devido à postura que adotam nesses cursos, acabam sendo bem aceitos, assim como suas disciplinas.

Dentro desse grupo estão aqueles docentes que atribuem a desvalorização ao fato de os próprios docentes dessas disciplinas se retraírem diante dos docentes de conteúdo específicos, colocando-se numa condição inferior por não conseguirem

estabelecer a relação entre o conteúdo didático-pedagógico com o específico do curso. Dessa forma, 7,41% consideram que a questão é mais presente nos cursos de Biologia e Química; 3,70% afirmaram que a questão está sendo superada pelas políticas públicas adotadas e não pela postura dos educadores e 3,70% das menções evidenciam as representações de alguns professores de que a questão não é de valorização ou desvalorização, mas refere-se ao questionamento relativo à contribuição ou não dessas disciplinas para os cursos de licenciaturas.

Em relação à consideração que revela o avanço sobre a questão gerada pelas políticas públicas, minha posição também passa pelo entendimento de que o avanço ressaltado por alguns professores ainda não se concretizou. Mudar currículos, diretrizes, carga horária sem pensar na profissionalização e valorização do professor não é o suficiente para que haja mudanças significativas, uma vez que cabe ao professor concretizar, no cotidiano, essas mudanças, haja vista tantas propostas vindas “de cima para baixo” que não foram compreendidas e são mal interpretadas, mal implantadas, gerando ideias equivocadas, contribuindo para a desvalorização do professor e desqualificação da sua profissão, que passa a ser considerada semi-profissão.

Geralmente as políticas públicas ensejam manter o *status quo* do profissional da educação e “[...] na medida do possível, reduzi-lo a uma situação de proletarização [...]”. (PEREIRA; MARTINS, 2002, p. 114). Nesse sentido, os autores argumentam que na realidade ocorre:

[...] uma política de desvalorização do professor, prevalecendo as concepções que os consideram como mero técnico reprodutor de conhecimentos [...] um profissional desqualificado, colocando-se à mostra a ameaça de extinção do professor na forma atual. A realidade retrata uma carreira quase inexistente, com condições de trabalho aviltadas, pouca retribuição financeira e discutível reconhecimento social. (PEREIRA; MARTINS, 2002, p. 113).

Nóvoa (1995), analisando a crise da profissão docente, ressalta que esta vem se desenvolvendo ao longo do tempo e não se têm expectativas de superação a curto prazo. O mal-estar gerado por essa situação se converte em desmotivação pessoal, sensação de abandono, insatisfação profissional que se revela pela atitude de indisposição para o enfrentamento relativo ao magistério. Nóvoa ressalta ainda que essa

[...] autodepreciação é acompanhada por um sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e à qualidade do trabalho dos professores, alimentado por círculos intelectuais e políticos que dispõem de um importante poder simbólico nas actuais culturas de informação. (NÓVOA, 1995, p. 22).

Ainda em relação às propostas vindas de cima para baixo, no dizer do senso comum passam a ser “modismos”, uma vez que são implantadas sem que se chamem os professores para a discussão e sem que haja a mínima preparação e realização de estudos que contemplem a participação não só dos docentes, mas da instituição educativa como um todo. Desconsiderar o que pensam os professores é, no mínimo, já saber de antemão que dificilmente mudará alguma coisa nas escolas e universidades.

Nóvoa, comentando sobre os modismos, afirma:

[...] a adesão pela moda é a pior maneira de enfrentar os debates educativos, porque representa uma fuga para frente [...] que nos dispensa de tentar compreender [...] não vale a pena grandes hesitações, porque atrás de uma moda virá outra, numa alteração à superfície para que nada mude em profundidade [...]. (NÓVOA, 1992, p. 17).

Entendo que não é possível desconsiderar o papel das políticas públicas em relação às orientações que visem melhor “formação” dos professores. No entanto, faz-se necessária uma discussão mais profunda envolvendo a sociedade como um todo. Propostas de gabinete já evidenciaram que não produzem o efeito esperado.

Em relação ao que foi dito, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 12-13) ressaltam que:

[...] os professores contribuem com seus saberes, seus valores, suas experiências nessa complexa tarefa de melhorar a qualidade social da escolarização [...] as reformas produzidas nas instituições sem tomar os professores como parceiro/autores não transformam a qualidade social da escola [...].

Assim, para que uma proposta educacional realmente se efetive, passa pela escuta sobre o que o profissional da educação tem a dizer e pela sua valorização. A meu ver, as mudanças só ocorrerão se os professores estiverem convencidos da efetiva contribuição da proposta e também se forem preparados para enfrentar os novos desafios. Do contrário, é mais um “modismo” que tende a fracassar, uma vez que vem compulsoriamente para as instituições o colocarem em prática.

Ao defender o docente como sujeito principal de propostas para os cursos de formação de professores, não posso deixar de fazer referência a Goodson (1992), ao dizer que:

A preocupação com o cantor, e não com a canção precisa ser, rigorosamente, avaliada nos nossos estudos curriculares e escolares [...] o projecto que recomendo respeita à reconceptualização da investigação educacional, de modo a assegurar que a voz do professor seja ouvida, ouvida em voz alta e ouvida articuladamente [...]. (GOODSON, 1992, p. 67).

Analisando a realidade brasileira no tocante às propostas educacionais, parece que escutar os professores não é uma prática real das políticas educacionais. De um lado, temos o projeto do governo pautado pela tecnocracia que enfatiza a formação do professor baseada nos princípios de qualidade total²⁰, e de outro, os movimentos educacionais como da ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Professores da Educação; a ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa; a ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação; o FORUNDIR – Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras e ainda o CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade que também lutam pela qualidade na educação e formação dos professores, mas baseada em outros princípios, o da concepção histórico-social, conforme nos diz Brzezinsk (2008). Busco nas palavras da autora uma melhor compreensão do que isso significa:

Essas entidades defendem um projeto de sociedade, de educação, de formação de professores e de escola fundamentado na concepção histórico-social [...] que tem como paradigma educacional as relações entre cultura, sociedade e educação. Esse paradigma leva em conta as transformações sociais, das forças produtivas e do mundo do trabalho, transformações que, dialeticamente, provocam mudanças no papel social atribuído ao professor. Diante da adoção desse paradigma, a formação do profissional da educação para atuar na educação básica... é entendida como um processo marcado pela complexidade do conhecimento, pela crítica, pela reflexão-ação, pela criatividade, pelo reconhecimento da identidade cultural dos envolvidos nos processos formativos e pelas relações estabelecidas na mediação entre formadores e aprendentes. (BRZEZINSKI, 2008, p. 1141).

²⁰ A qualidade total na educação está ligada à concepção neoliberal, sob uma visão empresarial, em que os alunos são vistos como clientes e o conhecimento um produto de qualidade. (SILVA, 1998).

Diante do exposto, o entendimento de qualidade defendida pelos movimentos na formação de professores se dá em direção a se estabelecer a relação entre teoria e prática, considerando a prática pedagógica como práxis. Penso que ao falar em qualidade, nesse sentido, é impossível entendê-la de forma neutra, abstrata, pois esse conceito está situado numa realidade social concreta.

Analisando a luta pela participação dos professores em relação aos problemas educacionais do país, percebo que das tentativas que foram feitas, ao final do processo, sempre prevaleceram, nas maiores decisões, os ideais e ideologias dominantes.

4.9.3 Escutando os docentes sobre as sugestões para a melhoria dos cursos de Licenciaturas

Com o intuito de contribuir com os cursos de Licenciaturas no sentido de pensar em uma forma de minimizar os problemas, foi solicitado aos docentes pesquisados que avaliassem os currículos desses cursos, principalmente no aspecto da formação dos futuros professores e que fornecessem sugestões para que pudessem ser discutidas e socializadas perante a academia.

As representações dos docentes apontaram para a categoria de ação: a interdisciplinaridade como fator que possibilitaria melhorar a qualidade da formação. De acordo com os docentes das três universidades, as licenciaturas se caracterizam por não se reconhecerem como cursos de formação, pela fragmentação do conhecimento e, a partir dessa concepção, outros problemas aparecem como consequência dessa postura.

Os depoimentos que seguem revelam o pensamento dos docentes pesquisados. A professora Estela pensa que os currículos são bons, o problema não está neles, mas na forma de trabalhar dos professores. Ela tem a consciência de que não existe um currículo perfeito, pois sempre tem que passar por um processo de revisão de reformulação, pois a realidade é dinâmica. O problema para essa professora é a falta de um trabalho coletivo do curso. Para ela o que falta é:

[...] o trabalho pensado pela equipe de como resolver os problemas daquela [...] daquela série [...] daquele ano e, infelizmente com essa política de aula, aula, aula, aula e muitas aulas e muitas aulas, ninguém aguenta mais, e desenvolve projeto isso... projetos eu acho coisa boa,

pesquisa é coisa boa, mas isso tem que resultar desse envolvimento com a sociedade, né. E aí a gente fica lá procurando o [...] espírito de alguma coisa que a gente não...não... consegue nem enxergar direito; [...] é um trabalho avulso e ainda que você faça bem esse seu trabalho avulso ele não dá “liga”. E o curso como um todo [...] fica faltando... você tem um monte de retalhos soltos esperando que alguém dê uma alinhavada [...] você faz com um ou com outro, mas... não pensa no curso como um todo [...]. (ESTELA, 2008).

Apesar de a professora não mencionar a palavra interdisciplinaridade, considero que o desejo da atitude interdisciplinar está presente em sua fala quando utiliza a metáfora da necessidade de alinhavo entre as disciplinas. No meu entendimento, o alinhavo é aquela parte que está entre um e outro retalho do tecido para formar o todo, ou seja, a inter-relação entre um tecido e o outro – a interdisciplinaridade.

A professora Irene afirmou que não são raras as vezes que os professores sentam para reformular o projeto pedagógico dos cursos. No entanto, analisa que os docentes levam de dois a seis meses discutindo e apresentam para os conselhos superiores, praticamente o mesmo curso, para serem aprovados. Ressalta que mudam os nomes das disciplinas, a carga horária, algumas ementas as quais, posteriormente, depois não são colocadas em prática. Outra questão que é avaliada pela professora, diz respeito às disciplinas pedagógicas que ficam muito restritas aos cursos. Ela diz que:

[...] a maioria dos professores não consegue pensar de uma forma interdisciplinar. Então fica muito isolado [...]. Fica todo mundo... aqui é minha parte, minha parte, minha parte, minha carga horária, meu eu...meu eu, e o curso não acontece, realmente não há assim um currículo integrado, um currículo interdisciplinar, os alunos percebem isso, eles percebem a fragmentação. Então, na verdade nossos currículos ainda são muito fragmentados, até entre as próprias disciplinas pedagógicas, sabe? Não senta o professor de Filosofia com o professor de Psicologia, o de Didática e Estrutura e pensar naquele curso [...] o que [...] nós podemos fazer durante esses quatro anos para que esse aluno saia realmente com um perfil de profissional docente; [...] eu acredito muito, em muitos casos é falta de conhecimento, porque [...] não adianta... você pode ser um especialista na área, mas para você fazer esta interdisciplinaridade [...] você tem que ir além da sua especialização [...]. Você tem que ter essa visão mais global da coisa. Então, a gente tem muitas pessoas... são especialistas em determinadas coisas, mas não têm a visão global [...] por exemplo falar de formação de professores, não é ele ir lá só dar aula de Psicologia, eu tenho que ir, ao dar aula de Psicologia, saber para que [...] eu estou dando aquela aula, por quê? O que [...] aquilo vai refletir dentro da Didática, dentro da Estrutura, dentro da escola, na formação daquele menino, nas outras disciplinas [...] etc. O professor de Didática tem que pensar a mesma coisa [...] para isso a gente também precisa conversar [...] e aí tentar, inclusive, fazer essa ligação com o específico [...] os currículos

estão fragmentados, necessitam de mais estudos [...] todo esse processo de reflexão [...]. (IRENE, 2008).

A professora Irene considera que os currículos são fragmentados, inclusive entre as disciplinas pedagógicas. Irene afirma que há falta de conhecimento para se pensar na formação como um todo. Para isso acontecer, diz a professora, é preciso existir um espaço de conversa, diálogo entre os professores do curso. Segundo Irene, é preciso ir além das especificidades de cada disciplina para ir ao encontro do todo na formação dos professores, abandonando a ideia de “meu conteúdo”, “minha disciplina”.

Ângela considera que o exercício do pedagógico e do específico deve estar na postura dos professores do curso num constante exercício de inter-relações. Pensar dessa forma implica considerar que as disciplinas pedagógicas não devem estar soltas no curso. O pedagógico deve dialogar com o específico e contribuir para o ensino, por exemplo, da Física, da Química, da Matemática e de outras matérias específicas. Essa afirmativa pode ser constatada em seu depoimento a seguir:

[...] que a questão curricular em cada disciplina, tivesse o exercício do pedagógico, [...] por exemplo, eu falei da questão da Física, o professor de Física estava trabalhando Mecânica Quântica, como é que eu trabalharia o pedagógico? O professor de Matemática está trabalhando matemática absoluta, como eu trabalharia Matemática? Eu acho isso uma coisa muito falha na nossa formação [...]. Para que a gente possa, por exemplo, não se apropriar do conhecimento da Física, não se apropriar do conhecimento é [...] da Química ou da Matemática, mas facilitar a compreensão dessa [...] dessa aprendizagem. Eu acho que está aí o grande nó e o grande desafio nosso, [...] favorecendo a questão do ensino e aprendizagem desse aluno, a compreensão disso, a construção de conceitos [...]. (ÂNGELA, 2008).

O professor Arilton não considera os currículos dos cursos ruins, mas afirma que é preciso tornar a interdisciplinaridade uma coisa concreta:

[...] eu acho que os projetos pedagógicos, os projetos pedagógicos pra mim [...] eles são bons [...] o que falta é professor capacitado [...]. O aluno [...] pode ter um bom curso, é... bons professores, mas nós temos um problema fundamental que hoje chama-se informação... que é o contrário da formação. O aluno vê as coisas de forma estanque, [...] é praticamente isso [...] é tornar a interdisciplinaridade numa coisa concreta, através da reunião dos vários professores. Se o professor de Química está falando dos Alquimistas, da Alquimia, o professor de História e de Filosofia tá falando da Filosofia Medieval [...]. Se ele está falando de Heinestein, o professor está dando História Contemporânea, o professor [...] por exemplo [...] Filosofia está trabalhando [...] os indivíduos daquela época,

quem foram, como é que estava a Filosofia [...] colocando alguma coisa da arte naquela época [...] sempre dá para estabelecer ligações [...] de uma coisa com a outra [...]. (ARILTON, 2008).

Para Arilton, o problema não está no currículo. O que falta são professores competentes para fazer a interdisciplinaridade. No depoimento do professor foi verificado um processo constante do ir e vir característico da interdisciplinaridade, o movimento horizontal, pensamento que vem ao encontro do que afirma Fazenda (2001, p. 57): “[...] a interdisciplinaridade curricular exclui toda tendência à hierarquização dominante, e requer a colaboração de diferentes matérias [...] em termos de igualdade [...]”.

Diante desses depoimentos percebo que a sugestão dos docentes para a melhoria dos cursos de formação está na possibilidade de se pensar em cursos interdisciplinares em que os docentes possam estabelecer diálogos e parcerias entre as várias disciplinas do curso. Uma pergunta pode ser formulada a partir dessa proposta: É preciso que o professor faça várias graduações para ministrar aulas nesses cursos? Cristiany diz que não é essa a questão e assim se pronuncia:

[...] a postura dos professores dum curso de formação de professor é que tem que ser diferente; [...] você ensina isso e eu ensino aquilo preciso casar com a... não é casar, não é uma soma. Eu enquanto professora de Didática... preciso ter consciência, preciso ter noção [...] dessa dimensão que eu [...] trabalho num curso de formação de professores de Matemática, certo? Então, de alguma forma eu preciso discutir a Didática relacionada a questões... inerentes também à área de Matemática, de uma forma ou de outra, eu preciso utilizar exemplos, trabalhar textos que tragam a formação da área, agora [...] o professor de Cálculo I também [...]. Ele precisa trabalhar Cálculo I, dentro de [...] um clima... de um contexto, de um curso de formação de professores, e ele trabalha Cálculo I como se aquele aluno dele nunca fosse dar aula [...]. (CRISTIANY, 2008).

Pelo depoimento da professora posso inferir que ela defende uma postura interdisciplinar como postura metodológica que se caracteriza pela busca de conhecer o específico da área do curso em que está trabalhando por intermédio de diálogos ou de estudos individuais e coletivos dentro do espaço da universidade. Sem desconsiderar a questão em nível social (macro), a palavra de Cristiany, ao afirmar que a postura do professor das disciplinas pedagógicas deve estar voltada para a especificidade da formação, traz indícios para considerar que a desvalorização ou a valorização do docente e das disciplinas pedagógicas, no cotidiano da instituição

formadora do curso e de sala de aula (micro), também passa pelo individual, porque é o professor quem vai concretizar ou não as políticas educacionais, em sala de aula, junto ao aluno. Nesse sentido, Tardif argumenta da seguinte forma:

[...] Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer [...] a partir dos quais ele a estrutura e orienta [...]. (TARDIF, 2002, p. 230).

Sob essa perspectiva, fica evidente que a elaboração de políticas públicas para a educação em qualquer sociedade deve obrigatoriamente ampliar as discussões e debates chamando os professores para o diálogo e para a escuta das suas propostas em relação aos rumos que a educação deve tomar em seu país. Nesse sentido, para pensar na construção de um novo curso de formação de professores, é preciso uma ampla discussão envolvendo todos os segmentos da sociedade, ou seja, o governo, representado pelo MEC, as entidades de professores institucionalizadas, as universidades e os institutos de educação, como também os professores que estão dentro da sala de aula que, historicamente, têm sido deixados fora dos debates que envolvem as decisões sobre a educação.

A partir dessa postura, percebo o Projeto Pedagógico e o currículo de um curso como elemento integrador e formador de identidades, tanto dos alunos quanto dos professores, em direção aos anseios educacionais de seu país, considerando que as identidades são construídas no exercício do viver e do fazer, podendo ser fortalecidas ou criadas a partir de outras categorias. Assim, considero o currículo uma categoria importante para a construção de uma nova identidade do professor e do aluno.

Ainda comentando sobre o currículo, o que tenho percebido na academia é que a maioria dos professores ainda tem dificuldades para entender o que é um currículo. A compreensão mais comum é a de que é um programa, uma grade em que constam as matérias e cargas horárias de cada disciplina para um determinado curso. É o chamado currículo tecnológico (DEPRESBITERES, 1993, p. 60) em que os comportamentos são controláveis mediante os objetivos organizados de maneira hierárquica e terminal, enfatizando o produto e não o processo. Nesse tipo de currículo não há lugar para a criatividade, para o questionamento, para a relação

teoria e prática e para a ludicidade, nem para as relações que existem entre os conhecimentos. Os docentes entrevistados parecem ter uma visão que vai além dessa compreensão, uma vez que se posicionam a favor de um currículo interdisciplinar.

Um ponto a considerar refere-se ao entendimento de que a execução de um currículo interdisciplinar não está no fato de ele ser registrado no papel de outra maneira que não seja o do tipo de grade curricular. O que possibilita viver um currículo interdisciplinar é a atitude interdisciplinar, ou seja, ter uma atitude de ousadia frente à negação da fragmentação do conhecimento. Não é a disposição escrita no papel que possibilitará a interdisciplinaridade.

De acordo com Lenoir (1998, p. 57-58) a interdisciplinaridade curricular:

[...] exclui toda tendência à hierarquização dominante, e requer a colaboração de diferentes matérias escolares em termos de igualdade, complementaridade e interdependência quanto às contribuições que pode dar, e que devem existir em um processo de formação [...].

Ao proporem um currículo interdisciplinar, esses docentes parecem estar dispostos, como diz Fazenda (1998, p. 13), a abandonar as “[...] posições acadêmicas prepotentes, unidirecionais [...] impeditivas de aberturas novas, camisas de força que acabam por restringir alguns olhares, tachando-os de menores [...]”. Fazenda é uma das autoras que vêm propondo a interdisciplinaridade pedagógica como possibilidade de superar a fragmentação do saber.

No momento das entrevistas observei que os docentes têm clareza da fragmentação do conhecimento, da falta de relação entre teoria e prática, da camisa de força que são os currículos dos cursos das licenciaturas em que estão exercendo sua atividade docente. Têm consciência que a mudança em direção contrária se faz necessária, resta saber se essas questões estão sendo discutidas nos cursos para que essa ideia germine.

Em face a todas as considerações feitas, verifico que o núcleo central das representações dos professores (57,3%) para a melhoria dos cursos de licenciaturas recai sobre a interdisciplinaridade pedagógica. Diante dessa questão, considero ser importante refletir sobre quais as representações e sentidos atribuídos à interdisciplinaridade por esses professores. Trago alguns depoimentos que poderão subsidiar nossa reflexão:

Para mim... interdisciplinaridade significa trabalhar numa perspectiva de interação entre os diversos campos do conhecimento através da cooperação e diálogo entre as diversas disciplinas em sintonia com as questões atuais da sociedade, proporcionando uma integração teórica de forma organizada a partir de uma base orientadora... Ser interdisciplinar é permitir... diferentes interpretações sobre os temas ou assuntos estudados sem, no entanto [...] descaracterizar as disciplinas e, desenvolver uma relação pedagógica democrática com rigor no trabalho e ação didática que resgate a condição do aluno como sujeito do conhecimento. (IRENE, 2008).

No meu entendimento, a interdisciplinaridade nasceu como uma prática metodológica, orientada por um paradigma denominado “pós-moderno”, cujo objetivo maior seria o de imprimir à racionalidade moderna um sentido mais humano... menos especializado e mais contextualizado, ou seja, dar um sentido histórico à produção do conhecimento [...]. (CRISTIANY, 2008).

A professora Cristiany ressaltou que alguns cursos da instituição em que trabalha reformularam seus projetos, pretendendo realizar a interdisciplinaridade. No entanto, afirma ter constatado a dificuldade de acontecer no concreto. De acordo com a professora, o que tem observado:

[...] é uma mera integração de conteúdos entre duas ou mais disciplinas, mas que não desvela o processo histórico de produção do conhecimento, e eu acho isso muito complicado, por isso a interdisciplinaridade para mim é um terreno ainda bastante pantanoso. (CRISTIANY, 2008).

Apesar de a professora considerar que não tem uma compreensão real do que seja a interdisciplinaridade, verifico que, ao criticar a concepção de interdisciplinaridade como mera integração entre duas ou mais disciplinas, evidencia que seu pensamento vem ao encontro da concepção de interdisciplinaridade defendida por Fazenda (1994, p.99) que considera “[...] ser a interdisciplinaridade muito mais do que uma simples integração de conteúdos [...]”.

A professora Sueli se expressou da seguinte maneira:

Para mim a interdisciplinaridade não deixa de ser uma integração entre as disciplinas. Ela é... também... porém é mais do que isso. É a relação entre os conhecimentos como são na realidade, no concreto, como realmente se apresentam no mundo, na natureza. [...] trabalhar de forma interdisciplinar significa admitir que os conhecimentos estão interligados, não sendo possível separá-los em caixotes, inclusive porque a natureza não os separou; [...] para fazer a interdisciplinaridade é necessário sair da sala de aula e estudar as coisas como são na realidade, fazendo a ligação entre os conhecimentos [...]. (SUELI, 2008).

A professora Sueli termina seu depoimento ressaltando que, para que propostas interdisciplinares se concretizem, é necessário ter humildade. Acredita na interdisciplinaridade, mas considera que o obstáculo maior para as práticas interdisciplinares é a falta de humildade. Sem a humildade, de acordo com essa professora, é muito difícil ser interdisciplinar, porém ela tenta encaminhar sua prática pedagógica nesse sentido, na medida das possibilidades e limitações concretas nos cursos de licenciaturas em que leciona.

O depoimento da professora Sueli traz um dos princípios da interdisciplinaridade que é a humildade destacada por Fazenda (1994, 1998) e Mello (2004). As autoras explicam ser necessária a humildade para concretizar a interdisciplinaridade em razão de essa categoria de ação se pautar pelo desapego a suas matrizes teóricas, aceitando a contribuição de outros campos do conhecimento que, por meio de uma interação dialogada e da cooperação, venham contribuir para o entendimento do objeto, seja ele de ensino ou de pesquisa.

Ao analisar as representações dos professores em relação à interdisciplinaridade, vejo que se aproxima do entendimento das autoras citadas. Para Fazenda (1979, p. 30), a interdisciplinaridade não pretende anular a contribuição de cada ciência em particular, mas apenas adotar uma atitude de “[...] impedir que se estabeleça a supremacia de determinada ciência, em detrimento de outros aportes igualmente importantes.”

A tabela abaixo permite a visualização mais ampla das representações dos professores.

TABELA 9 – SUGESTÕES PARA A MELHORIA DOS CURSOS DE LICENCIATURAS				
Alternativas	Freq.	%		
Interdisciplinaridade.	12	54,55	Núcleo central	
Todos os cursos devem ter a preocupação com a formação dos professores.	2	9,09		Cursos de Biologia, Física e Química
Não quis opinar, apesar de ter grande experiência nas licenciaturas.	1	4,55	Núcleo periférico	
O curso tem que funcionar de forma colegiada.	1	4,55		

TABELA 9 – SUGESTÕES PARA A MELHORIA DOS CURSOS DE LICENCIATURAS

Alternativas	Freq.	%		
Percebe-se que há uma preocupação com a formação pedagógica, aumento da carga horária. Considera mais viável que o professor das disciplinas pedagógicas seja formado em Pedagogia.	1	4,55		Professora formada em Psicologia e bacharelado em Licenciatura
Os cursos atualmente estão mudando em face à avaliação do INEP e Diretrizes Curriculares.	1	4,55		
Definir a identidade do curso.	1	4,55		
Integração entre as disciplinas do curso.	1	4,55		
Oferecer as disciplinas pedagógicas de outra maneira, rever a obrigatoriedade.	1	4,55		
Incrementar a área da educação, tempo, carga horária, trabalho de rede, discussão entre o curso de formação e as escolas.	1	4,55		Psicóloga e professora de Estágio
Total	22	100,00		

Organizado por Proença, 2010

A tabela mostra o núcleo central das representações sociais (54,55) que sugerem a interdisciplinaridade como uma potencialidade para a melhoria dos cursos de licenciaturas e (9,09%) fizeram menção de que todos os cursos de licenciaturas deveriam ter a preocupação com a formação nesses cursos. O núcleo periférico evidencia outras questões em proporções menores, mas que também podem contribuir para a melhoria dos cursos, tais como: os cursos devem funcionar de forma colegiada (4,55%); já existe uma preocupação com a formação pedagógica em alguns cursos (4,55 %); já existem tentativas de mudança orientada pelas diretrizes e avaliação do INEP (4,55%); é preciso definir a identidade do curso (4,55%); integração como forma de melhoria dos cursos (4,55%); oferecer as disciplinas pedagógicas de outra forma (4,55%); incrementar a área da educação (4,8%); não aceitou se manifestar sobre a questão, fato que foi respeitado (4,55%).

4.9.4 Condições de trabalho nas instituições

Na medida em que a educação passa a ser formalizada, criaram-se os sistemas escolares, locais específicos da educação formal onde o ato de ensinar, o ato pedagógico, passa a ser visto como “um trabalho de instrução” (TARDIF;

LESSARD, 2007, p. 75) a ser realizado num tempo e local específico, ou seja, na escola ou na universidade.

Esse local específico da educação formal constitui-se em uma organização que influencia, de certa forma, o trabalho dos professores. O autor ressalta que essa estrutura organizacional não é destituída de neutralidade. Existem, nesse espaço, tensões, conflitos e dilemas de toda ordem que precisam ser, cotidianamente, resolvidos para que os professores possam realizar suas tarefas profissionais.

Refletindo sobre o pensamento de Tardif (2007), não poderia deixar de ouvir o que os docentes dessas universidades têm a dizer quanto às condições de trabalho que lhe são oferecidas. As instituições foram denominadas por Universidade A, B e C para preservar sua identidade.

As representações dos professores evidenciaram aspectos positivos e negativos de cada instituição. Na Universidade A, 17,4 % das respostas dos docentes consideraram que a instituição está com grande potencial de crescimento e proporciona condições favoráveis para o trabalho do docente em relação a laboratórios, recursos técnicos, bons salários, espaço físico, recursos externos, espaços para discussões e debates. Como condições desfavoráveis, 6,9% ressaltaram as relações de poder que existe dentro da Universidade, bem como a obrigatoriedade exagerada em produzir, fato que, segundo os professores, tem prejudicado o ensino.

Como condições favoráveis, na Universidade B, 17,4% das menções dos docentes recaíram sobre o apoio dos recursos tecnológicos, a valorização do profissional, o auxílio financeiro para participar de congressos, salários pontuais, clima de família, assessoria para as questões burocráticas, planos de cargos e salários para o professor, avaliação institucional, firmação de convênios com farmácias, clube de campo, dentistas, valorização dos filhos de funcionários com a chance de frequentar qualquer curso sem custo nenhum, auxílio financeiro para seus professores cursar Mestrado ou Doutorado e ética no compromisso contratual de todos os funcionários. Como condições desfavoráveis destacam o caráter centralizador da instituição (3,5%). Nessa instituição, geralmente o docente ganha por aula dada; eles afirmam não ter lugar para ficar, para estudar, pesquisar e atender os alunos, uma vez que ministram suas aulas e vão embora.

Na Universidade C, as condições favoráveis destacadas pelos docentes (13,8%) referem-se às boas condições físicas do prédio; internet e laboratórios; biblioteca acessível; flexibilidade para mudanças; plano de carreira e bons salários;

carga horária que permite trabalhar o ensino, a pesquisa e a extensão; autonomia de trabalho; eleição direta para Reitor que, ao ser eleito pelos seus pares, assume cargo; presença das políticas de inclusão; titulação dos docentes que, em sua maioria são mestres e doutores com tempo integral na instituição.

A Instituição deixa a desejar no que se refere aos recursos financeiros, fato que limita a expansão da biblioteca, da compra de livros, de recursos tecnológicos e a construção de prédios, em alguns *campus* da universidade, os quais não têm prédio próprio. Apesar das boas condições físicas da Universidade, os docentes não têm sala para deixar seu material, atender os alunos, o governo atual não investe o suficiente, gerando a falta de mais recursos humanos financeiros para desenvolver melhor sua função.

Alguns docentes se ativeram em comparar as instituições públicas com as privadas. Esses docentes (6,9%) ressaltaram que nas particulares há pouco espaço para discussão, enquanto que na pública o espaço é mais democrático, permitindo discussões e conflitos verdadeiros, fato que proporciona o crescimento do docente. Destacaram também como desfavorável o docente horista nas universidades particulares, cujo compromisso com a instituição e com os alunos fica prejudicado pela ausência do professor em tempo integral na Universidade. Os docentes ressaltaram o compromisso do professor como condição favorável em qualquer instituição, seja ela pública ou privada.

É importante conhecer o espaço, a organização da instituição, as condições de trabalho que são oferecidas ao docente para realizar seu trabalho pedagógico, porque estes podem interferir no ensino e aprendizagem. Entre outros fatores imprescindíveis à realização da docência, Tardif e Lessard (2007, p. 113) apontam que os fatores materiais e ambientais, como, por exemplo, a insuficiência de material adequado, a falta de equipamento informativo, a pobreza das bibliotecas das universidades e a insuficiência de recursos financeiros geram esgotamento por parte do docente. Eles se veem submetidos a uma condição a qual não têm condições de resolver.



Imagem disponível em <http://www.fotosearch.com.br>

O RELEVO DO BORDADO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Assim, neste momento, enceto duas lutas: com as linhas e com as palavras, mas tenho certeza de que, desta vez, estou querendo chegar a um resultado semelhante a descobrir ao fim do bordado e ao fim deste texto, algo delicado, recôndito e imperceptível sobre o meu próprio destino e sobre o destino dos seres que me rodeiam. (JARDIM, 2005).

A epígrafe da poeta Rachel Jardim, de Juiz de Fora, tem a finalidade de encerrar a aventura deste trabalho. Assim como a poeta quer desvendar o fim do bordado e vê-lo pronto como algo muito delicado, metaforicamente estou concebendo este capítulo como o relevo do meu bordado. O bordado aqui se encerra, os pontos adquirem vida, são interpretados e convergem para o que considerarei na pesquisa como uma expressão que deu as pistas para compreender o objeto pesquisado.

O presente trabalho procurou agregar contribuições acerca dos problemas que envolvem as licenciaturas e sobre a identidade do professor das disciplinas pedagógicas a partir das minhas inquietações como aluna do curso de Pedagogia em Dourados/MS e, também, como docente nos cursos de licenciaturas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, onde me deparei com situações de desvalorização dessas disciplinas e, conseqüentemente, do docente que as ministra.

E assim chego a um ponto de reencontro com as questões iniciais que permearam este estudo: Quais são as representações que os docentes das disciplinas pedagógicas têm da sua identidade e da relevância de seu trabalho? É real a desvalorização dos docentes das disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciaturas?

Diante das considerações apontadas, esta pesquisa teve por objetivo geral: refletir sobre as representações que os docentes das disciplinas pedagógicas fazem de sua identidade, da sua prática pedagógica, de seus saberes e como percebem a aceitação da sua docência e das matérias que lecionam nos espaços das licenciaturas.

Os objetivos específicos ensejaram: identificar a trajetória desses profissionais, os desafios, as dificuldades e as expectativas em relação ao seu trabalho docente nesses cursos; verificar como ocorre o processo de constituição da identidade de ser professor; identificar as condições de trabalho desses docentes em relação ao âmbito das instituições a qual pertencem e verificar as sugestões desses

docentes para a melhoria da qualidade dos cursos de formação específica – as licenciaturas.

A realização desta investigação possibilitou trazer as “vozes” dos docentes das disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciaturas de três universidades de Dourados/MS, e essas “vozes” possibilitaram algumas considerações no sentido de responder às minhas inquietações, aos objetivos pretendidos, ao problema da pesquisa, bem como apontar algumas contribuições.

No início, trouxe minha trajetória de formação a qual me possibilitou estabelecer um diálogo comigo mesma, assim como ampliar meus conhecimentos em relação ao universo de formação de professores e de mim como docente e como pessoa. O relato de meu percurso possibilitou-me entender que os conhecimentos, no que dizem respeito à formação de professores, relacionam-se com as “diversas esferas do sistema de ensino” (CATANI et. al., 2003, p.15), como também procedem da experiência pessoal, profissional e social dentro e fora da escola.

Nessa direção, Mosquera (2005, p. 59) ressalta a necessidade de cada ser humano “[...] escrever a sua narrativa pessoal para [...] poder utilizar os caminhos do conhecimento e da afetividade como formas de estruturar o sentido do seu viver [...]”

Com os sujeitos da pesquisa foram abordados aspectos relacionados à sua trajetória vivida até chegar à docência no Ensino Superior, às representações sociais de sua identidade, às disciplinas com as quais mais se identificam, à avaliação dos cursos em que foram “formados”, à concepção de docência no Ensino Superior, sua prática pedagógica, as estratégias que utilizam para desempenhar bem o seu trabalho docente, o seu pensamento quanto à desvalorização ou valorização de seu trabalho e das disciplinas que ministram nesses cursos e as sugestões para a melhoria dos cursos de formação de professores.

Na direção da trajetória quanto à opção pela profissão professor, os depoimentos trouxeram aspectos relacionados à influência da família, do pai ou da mãe, da comunidade em que viviam, a influência de alguns professores, tanto do ensino fundamental quanto dos professores da graduação, confirmando que a presença do outro é fator preponderante da constituição da identidade do sujeito como pessoa e como profissional. Os depoimentos revelaram traços singulares e particularidades provenientes de seu local de origem, assim como aspectos semelhantes pelas condições de pertencerem a um determinado grupo: o grupo de professores.

A pesquisa evidenciou que em relação à constituição da identidade de ser professor universitário, o investimento no estudo é visto como fator fundamental. Os docentes consideraram também que tornar-se professor universitário é um processo que vai ocorrendo pelas oportunidades que surgem, pelo incentivo dos professores da graduação, pelas experiências em outros níveis de ensino e pela busca da formação continuada. Os dados trazidos nessa pesquisa corroboram os estudos e as pesquisas que vêm possibilitando entender que a constituição da identidade de ser professor não ocorre em um único espaço e local.

Os professores selecionados consideraram ainda que ser professor universitário é estar envolvido com o ensino, a pesquisa e a extensão. Foram identificadas também representações sobre a importância de ter conhecimento profundo da matéria que ensinam, dedicação e compromisso com a sua profissão, desejo de colaborar com o aluno em relação à sua aprendizagem, bem como estar sempre buscando superar suas dificuldades e limitações.

Quanto às representações sociais dos docentes em relação ao seu curso de formação inicial, o estudo possibilitou verificar a avaliação positiva que fizeram desses cursos. Destacaram que a graduação foi muito importante, porque lhes possibilitou conhecimentos que deram o suporte necessário para hoje estarem na docência do Ensino Superior e exercerem outras atividades na área educacional. Consideraram que o curso foi a base para hoje serem profissionais bem sucedidos. Algumas restrições foram feitas na referência ao Estágio Supervisionado e à Iniciação Científica.

Quanto às disciplinas com as quais mais se identificam, os sujeitos investigados destacaram a Psicologia da Educação e a Didática por considerarem que são duas disciplinas fundamentais da formação de professores, bem como possibilitam estabelecer relações com as demais. A disciplina Estrutura e Funcionamento da Educação Nacional foi a segunda opção pela possibilidade de dialogar com as outras disciplinas, dentro do contexto da história.

No que diz respeito às representações sobre a prática pedagógica desses docentes, a análise perpassou por três momentos distintos, porém inter-relacionados: elementos facilitadores da docência, limitadores e desafiadores. Muitas são as críticas que têm sido feitas ultimamente às práticas dos professores. Daí a importância de compreender como eles perceberam/percebem essa ação pedagógica,

já que ela está implicada numa relação de interação entre professor e aluno no espaço em que o conhecimento é construído.

Foram identificados como elementos facilitadores da prática pedagógica os recursos tecnológicos, tais como: internet, notebook, data-show, biblioteca, vídeos e e-mail. As representações sobre a importância do uso da tecnologia foram ressaltadas pelos docentes por estes compreenderem que os recursos tecnológicos são meios que os auxiliam, dão suporte às aulas e as dinamizam. Deixaram claro em seus depoimentos que utilizar esses recursos não é condição indispensável para ser “bons” professores. São meios que os auxiliam e não fins. Não destacaram o domínio do conteúdo que ensinam como elemento facilitador da prática pedagógica.

No tocante aos fatores limitadores, os docentes destacaram que esses fatores estão ligados ao pouco interesse e à defasagem de conhecimento dos alunos, bem como às limitações individuais ligadas ao despreparo profissional e de conhecimento por parte de alguns professores. Outro fator diz respeito à ordem externa à docência como aqueles ligados à instituição (relações de poder) e à coordenação de curso que peca por falta de assessoramento.

Sob a perspectiva do desafio, a representação social dos docentes recai novamente sobre as questões ligadas aos alunos. O grande desafio para esses docentes é motivá-los para a aprendizagem, sanar suas dificuldades, conscientizá-los de que estão em curso de formação de professores, uma vez que percebem o fato de a maioria dos alunos aportam ao Ensino Superior, para um curso de licenciaturas, movido mais pela pressão da sociedade e não por objetivo próprio. Ressaltaram que é um grande desafio manterem-se motivados diante dessas dificuldades. O pouco envolvimento por uma grande parte dos alunos tem sido fator de desmotivação para os professores permanecerem e exercerem sua docência nesses cursos.

Outro ponto que a pesquisa apontou como fator limitador da docência em sala de aula se refere ao modelo de avaliação da CAPES, ao qual são submetidos os professores e as instituições. A ênfase exagerada na obrigatoriedade de produzir artigos científicos, participar de congressos e outros eventos tem prejudicado o ensino em sala de aula. Os professores evidenciaram que estão exauridos, cansados, sem tempo para lazer e vivência em família. Ficou evidente que avaliação feita pelos sujeitos desta pesquisa, no que diz respeito à ênfase exagerada na produção, denota que o interesse da CAPES não está voltado para um ensino de qualidade, pois tanto a docência quanto o envolvimento em produções científicas requerem tempo. A forte

pressão da CAPES nesse sentido está prejudicando o ensino, conforme foi possível verificar por meio deste estudo.

No entanto, é preciso considerar que se por um lado a exigência da CAPES tem sido desgastante e merecido críticas por parte dos professores, por outro também tem provocado um refinamento das produções científicas, proporcionando aos educadores a socialização de trabalhos de mais qualidade.

Os docentes destacaram também o desafio de estabelecer uma prática pedagógica interdisciplinar que possibilite uma articulação, um diálogo entre os conteúdos de conhecimento específico com os conteúdos das disciplinas pedagógicas. O estudo permitiu verificar que existe essa dificuldade – tanto por parte dos professores de conteúdo específico quanto por parte dos professores de conteúdo pedagógico – de empreender uma prática pedagógica interdisciplinar, apesar de estes últimos tentarem algumas ações nesse sentido. Dessa forma, verifico que a velha dicotomia entre os conteúdos relacionados à formação específica e os de formação pedagógica ainda permanecem nesses cursos, apesar das novas propostas advindas das leis e dos estudos propositivos para a superação dessa fragmentação. Os professores percebem que é necessário fazer alguma coisa para superar esse modelo de formação, mas não sabem o que fazer nem como. (PEREIRA, 2006).

No tocante às estratégias mais utilizadas, o núcleo das representações sociais enfatizou o planejamento e a organização em sala de aula. Os docentes consideram que o planejamento e a organização das aulas demonstram compromisso e respeito para com os alunos, bem como facilitam seu trabalho. Penso ser oportuno evidenciar que a ênfase ao planejamento e à organização em sala de aula mostrou marcas da sua formação sob o enfoque tecnicista, que enfatizava o planejamento como elemento capaz de garantir um bom ensino.

A crítica que tem sido feita por estudiosos da educação em relação à ênfase ao planejamento e à organização das aulas não é no sentido de negar sua importância, mas pelo fato de pretender controlar os comportamentos para garantir o bom andamento das aulas, não atentando para a imprevisibilidade e para as incertezas que acontecem no espaço do aprender e ensinar. Sobre o planejamento Sacristán (1998, p. 278-279) considera que se os planos dos professores não devem ser pautados pela ideia de controle do comportamento do aluno e do professor, mas precisam ser “[...] assumidos como esquemas flexíveis para atuar na prática [...] [isso] facilita o

enriquecimento profissional, por ser uma atividade que é motivo de reflexão sobre a prática [...]”.

O estudo possibilitou verificar também que os docentes investigados são conscientes de suas possibilidades e limitações, bem como dos problemas existentes nos cursos de licenciaturas. Como possibilidades de superação e de mudança nesses cursos propõem a interdisciplinaridade como forma de superar a dicotomia entre as disciplinas específicas e as pedagógicas. Enfatizaram a necessidade de estabelecer uma inter-relação entre o específico e o pedagógico como forma de proporcionar uma aprendizagem de melhor qualidade.

Os docentes veem na interdisciplinaridade uma possibilidade da eliminação das barreiras entre as disciplinas de um curso como também entre os professores. Fazenda (1979, p. 54), uma das estudiosas da interdisciplinaridade, afirma que “[...] essa superação das barreiras entre as disciplinas [...] consegue-se no momento em que as instituições abandonem seus hábitos cristalizados e partam em busca de novos objetivos [...]”.

Os professores consideraram que os currículos desses cursos de formação de professores continuam fragmentados. Ressaltaram a necessidade de pensar para além das fronteiras das disciplinas e pensar num curso de formação de professores como um todo, abandonando a ideia de posse caracterizada pelas expressões utilizadas pelos professores como: minha disciplina, meu conteúdo. Consideraram que as disciplinas pedagógicas não devem estar soltas no curso, pois dessa forma não contribuem com a formação específica dos futuros professores. Os docentes reafirmaram a necessidade de o pedagógico dialogar com o específico e o específico com o pedagógico e evidenciaram a necessidade de uma nova postura metodológica para superar a fragmentação do conhecimento na formação do futuro professor.

No tocante às condições de trabalho, as representações sociais dos docentes permitiram verificar que a Universidade A oferece boas condições de trabalho, haja vista a disponibilidade de laboratórios, recursos técnicos, bons salários, política de progressão funcional, espaço físico amplo, prédios novos, salas de aulas com os recursos necessários ao bem estar dos alunos, recursos externos, possibilidade em estabelecer debates e discussões. Ressaltaram como aspecto negativo as relações de poder que são fortes na instituição e acabam por refletir no trabalho dos professores.

A Universidade B também oferece boas condições de trabalho no que se refere aos recursos materiais, tais como os recursos tecnológicos e as boas condições

de estrutura física da universidade. Os sujeitos ressaltaram como aspecto negativo a direção da instituição pelo seu caráter centralizador e o regime de trabalho dos professores – são horistas – fato que inviabiliza a dedicação à pesquisa e a extensão.

No que diz respeito à Universidade C, os docentes destacaram como fator positivo os bons salários, a política de capacitação que possibilitou a instituição ter em seu quadro de docentes mestres e doutores, o tempo de dedicação integral que possibilita desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão, a autonomia de trabalho, a eleição direta para reitor e a política de inclusão.

O estudo possibilitou verificar que a prática pedagógica e os saberes dos professores são elementos constituintes da sua identidade. Nos depoimentos, ao falar de si, expressam o que fazem e ao falar sobre o que fazem, falam de si, permitindo o entendimento de que, segundo Nóvoa (1992, p. 17), “[...] a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...]”.

Tramando os fios das representações dos vinte docentes por meio de seus depoimentos e prática pedagógica, encontrei docentes comprometidos, responsáveis, estudiosos, organizados, exigentes consigo mesmos e com os alunos. Esses docentes são respeitosos em relação aos acadêmicos e gostam do que fazem, fato trazido em seus depoimentos e observado por mim, no momento da entrevista, pelo entusiasmo e alegria expressos no sorriso, no riso, nos gestos e na boa vontade de revelar o docente que julgam ser. Demonstraram ter conhecimento de suas possibilidades e limitações dentro do curso de licenciaturas, ressaltando que muitas vezes o próprio docente das disciplinas pedagógicas não se valoriza, por não conseguir estabelecer sua ação voltada para o curso específico.

A constatação de que no discurso desses professores existe a ideia de felicidade, de harmonia e alegria no desempenho de suas funções permitiu-me trazer algumas considerações: Será que no cotidiano desses professores não existe conflitos, problemas entre os pares do mesmo curso e nos cursos em que lecionam? Se eles próprios reconheceram que existe a desvalorização das disciplinas pedagógicas nas licenciaturas de conteúdo específico essa questão não incomoda esses professores? O que nós, (aqui peço permissão ao leitor para falar na 1ª pessoa do plural, porque me incluo no grupo desses professores) estamos fazendo concretamente para que nosso trabalho seja reconhecido nas licenciaturas?

As representações que fazem sobre a valorização ou desvalorização das disciplinas pedagógicas trouxeram elementos consensuais para defender a tese de que é real a desvalorização dessas matérias ligadas à área da educação na sociedade como um todo e também nas licenciaturas, apesar de os docentes afirmarem não se sentirem desvalorizados pela postura que adotam em sua prática. Consideraram que a identidade desse professor faz a diferença nos cursos, trazendo para si a responsabilidade dessa desvalorização ou valorização.

No entanto, considero que desvalorização das disciplinas pedagógicas e, conseqüentemente, do professor que as ministra não deve ser analisada somente sob o prisma da identidade do professor. A discussão é mais ampla e deve ser analisada no âmbito do social, do coletivo e do individual, uma vez que o social e o individual entrecruzam-se no meio social. Se por um lado os anseios educacionais da sociedade, traduzidos nas leis educacionais cerceiam os professores, por outro lado são eles que têm a responsabilidade de concretizar os anseios da sociedade dentro das instituições, por isso devem também ser ouvidos.

Diante dessas considerações, proponho a necessidade de ampliar o debate sobre a discussão da identidade dos cursos de licenciaturas em que a formação seja objetivo de todas as disciplinas que compõem o currículo desses cursos. Penso que enquanto as reformas educacionais pautarem-se apenas em mudar algumas questões focalizadas e restritas sem uma mudança radical da concepção do que é um curso de licenciatura, considero difícil superar a dicotomia entre as disciplinas pedagógicas e as específicas, sendo estas últimas consideradas de menor valor e a formação do futuro professor continuará com as mesmas características da formação atual.

Não tenho a pretensão de considerar que este trabalho traz respostas fechadas ao problema da pesquisa. Considero que é um dos muitos olhares sobre o objeto investigado e abre outras possibilidades. No entanto, esse “olhar” tem relevância no sentido de possibilitar reflexões sobre a identidade dos cursos de licenciaturas e dos docentes formadores na área da educação para o enfrentamento dos problemas que apresentam, destacando entre eles a representação de sua identidade, a valorização e/ou a desvalorização do magistério.

A relevância desta pesquisa é a de possibilitar a reflexão coletiva sobre as questões veiculadas neste trabalho no sentido de rever a postura dos docentes formadores; de sugerir outras possibilidades; de refletir sobre a identidade dos professores das disciplinas pedagógicas; da identidade dos cursos de formação em

âmbito social, envolvendo a sociedade como um todo, inclusive a identidade do curso de Pedagogia, tendo em vista o número expressivo de pedagogos que ministram essas disciplinas nos cursos de licenciaturas; de discutir a concepção que temos de formação nos cursos de formação específica, visando melhorar a qualidade da formação dos futuros professores, destacando, também a necessidade da profissionalização da profissão professor. Somente uma decisão coletiva, comprometida e operacionalizada poderá trazer bons resultados.

Ao finalizar minha pesquisa, devo dizer que a metáfora do bordado foi surgindo durante a escrita na medida em que trazia as vozes dos professores investigados, a leitura dos teóricos e minha própria análise. Percebi que a construção de uma tese se assemelha a um bordado, pois assim como um bordado vai sendo construído por vários pontos, fios e nós até realçar o relevo do bordado a pesquisa passa pelo mesmo processo. Quero dizer, também, que a ele/ela outros pontos poderão ser acrescentados, bem como fios de outras cores, possibilitando um novo relevo por meio de um outro risco e um outro desenho.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MADEIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina de. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998. p. 27–46.

ANDRADE, Maria Antônia Alonso de. Identidade como representação e representação da identidade. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes e OLIVEIRA, Denize Cristina de. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998 p. 141-149.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2007.

BANCHS, R. María A.; GUEVARA, Álvaro Agudo; ASTORGA, Lislie. Imaginarios, representaciones y memória social In: ARRUDA, Ângela; ALBA, Martha de. (Coord.). **Espacios imaginários y representaciones sociales: aportes desde latinoamérica**. México: Anthropos Editorial, 2007. p 47–95.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas SP: Mercado de letras, 2002.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2006

_____. Lei 5692 de 11 de agosto de 1971 – Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. Lei 7044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, referentes á profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em <http://www.JusBrasil.com.br/legislação>. Acessado em: 15 jan. 2009.

_____. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, n. 248, 23 dez. 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, DF, abr., 2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne> Acessado em: 10 jun. 2009.

_____. Conselho nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares para o curso de Graduação d Pedagogia. Disponível em <[http:portal.mec.gov.br/cn](http://portal.mec.gov.br/cn)> Acessado em 15 ago. 2010.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. In: **Revista educação e sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set/dez. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acessado em 10 jun. 2009.

_____. Pós-graduação em educação brasileira e a produção do conhecimento profissional: emergência de um novo paradigma para a formação de professores? In: TAVARES; BRZEZINSKI (Org.). **Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional como paradigma de construção**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. p. 53-80.

BÔAS, Lúcia Pinto Santiago; SOUZA, Clarilza Prado de. Representações sociais e história: limites e possibilidades. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; CAMARGO, Brígido Vizeu (Org.). **Contribuições para a teoria e o Método de estudos das representações sociais**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Luis J. O livro In: **Sobre espelhos e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. 1930-2002. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 12. ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998 , 2009.

BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de. Identidade docente: um processo de avanços e recuos In:BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de. **Professores, profissionalização e formação**. Belo Horizonte, MG: Argvmrntvm, 2009. p. 79-102.

BUSSMANN, Antônia Carvalho; ABBUDD, Maria Luiza Macedo. Trabalho docente. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2001.

BYINGTON, Carlos Amadeu B. A pesquisa científica acadêmica na perspectiva da pedagogia simbólica. In: FAZENDA, Ivani C. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 43-73.

CAMARGO, Brígido Vizeu. O que o caminho interdisciplinar brasileiro da teoria das representações sociais não favorece? In: CAMARGO, Brígido Vizeu; MOREIRA, Antonia Silva Paredes (Org.). **Contribuições para a Teoria e o método de estudo das representações sociais**. 2007. p. 93–112.

CASTANHO, Maria Eugênia L. M. Da discussão e do debate nasce a rebeldia. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Técnicas de ensino: Por que não?** Campinas, SP: Papyrus, 1991. p. 98-101.

CATANI, Denice Bárbara et.al. **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. 4. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: CODO, W; LANE. S.T.M. (Org.). **Psicologia social**: o homem em movimento. São Paulo, SP: Brasiliense, 1984. p 59-75.

_____. **A estória do Severino e a História da Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo SP: Editora Brasiliense, 1987.

DAMIS, Olga Teixeira. Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Didática**: o ensino e suas relações. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996 p. 9-31.

DEPRESBITERES, Lea. Avaliação da aprendizagem: revendo conceitos e posições. In: SOUZA, Clarilza Prado de. et al. **Avaliação do rendimento escolar**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1993. p 51–79.

DOISE, Willem. Atitudes e Representações Sociais. In: JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Trad. Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 182-193..

DOURADO, Autran. **O risco do bordado**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1970.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo In: **Cadernos de pesquisa** n. 115. São Paulo, mar. 2002. Disponível em http://scielo.br.php?script+sci_artext&pid+S0100-157420200010000&1 <acessado em 16 maio 2010>

ECKERT- HOFF, Beatriz Maria. **Escritura de si e identidade**: o sujeito professor em formação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

FARR, Robert M. Representações sociais: a teoria e sua história In: GUARESHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, **Textos em representações sociais**. 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

FAZENDA, Ivani C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1994. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

_____. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 5. ed. Campinas SP: Papyrus, 1998. p.11 – 20.

_____. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FRANCO, Maria Laura P. B.; PUGLISI, Maria Laura. **Análise do conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FONSECA, Selva Guimarães; MESQUITA, Ilka Miglio de. Experiências de formação de professores de história no estado de Minas Gerais (anos 1980-1990) In: CICILLINI, Graça Aparecida; BARAÚNA, Silvana Malusá. (Org.). **Formação docente : saberes e práticas pedagógicas**. Uberlândia MG: EEDUFU, 2006. p. 67-90.

GATTI, Bernadette A. Licenciaturas: crise sem mudança? In: DALNEN, Ângela Imaculada Loureiro [et.al.] **Convergências e tensões no campo de formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 485–507.

GAUTHIER, Clermont et. al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise. (Org). **As representações sociais**. Tradução: Lilian Uluo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 321-325.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4 ed. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: LTC editora, 1988.

GÓMEZ, Pérez Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. 1. ed. Publicações Dom Quixote: Portugal, 1992.

GOMES, Catarina Barbosa Torres. **As condições sociais da reestruturação dos cursos de licenciaturas no campo universitário da UFOP**. Dissertação. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2009 <acesso em 10 out. 2010>

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Tradutores: Mary Louise Holly, Maria da Graça Conceição Moita; José Alberto M. Gonçalves; Maria Madalena Fontoura, Miriam Bem-Peretz. Portugal: Porto Editora, 1992.

GUARESCHI, Pedrinho A. Psicologia social e representações sociais: avanços e novas articulações In: VERONESE, Marília Veríssimo; GUARESCHI, Pedrinho A. (Org.). **Psicologia do cotidiano**: representações sociais em ação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p.17-40.

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

GUIRALDELLI, Júnior Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção Magistério 2º Grau) Série formação do professor.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 4. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 1989. p.17-41.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

ISKANDAR, Jamil Ibrahim; LEAL, Maria Rute. Sobre o positivismo e a educação. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 7 p. 8994 set/dez, 2002.

Disponível em www.pucpr.br/reol/index.php/Dialogo?dd1=654&dd99. <acesso em 23 fev. 2010>.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1976.

JARDIM, Raquel. **O penhoir chinês**. 5. ed. Rio de Janeiro: FUNALFA, 2005.

JARDIM, Leandro Freitas. Toalha bordada. In: **O bordado da madeira** :na história e cotidiano do arquipélago. Texto capturado no site <http://www.ceha-madeira.net/bordado/BORDADO-livro.pdf>. Acessado em dezembro de 2009 < acessado em 25 jun. 2010>

JODELET, Denise. (Org). **As representações sociais**. Trad. Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 21-44.

_____. Representações sociais: história e avanços teóricos vinte anos da teoria das representações sociais no Brasil. In: OLIVEIRA, Denize Cristina de.; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. **Representações sociais: uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p.11-21.

JOSSO, Marie-Cristine. **Experiência de vida e formação**. Tradução de José Claudino e Júlio Pereira. Adaptação à edição brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITHC Sandra; GUARESCHI, Pedrinho. (Org.). Introdução In: **Textos em representações sociais**. 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

KADDOURI, Mokhtar. Dinâmicas identitárias e relação com a formação. In: BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de. **Professores: identidade, profissão e formação**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

KLEIN, Lígia Regina; CAVAZOTTI, Maria auxiliadora. Considerações sobre elementos teórico-metodológicos a propósito de uma proposta de currículo básico. **Cadernos Pedagógicos e Culturais**. v. 2, n. 213. maio/dez. 1993.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 3. ed. Tradução: Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LEHMKUHL, Isolene. Formação e forma da ação: representações sociais de educadores das séries iniciais. In: SILVA, Neide de Melo. (Org.). **Representações**

sociais em educação: determinantes teóricos e pesquisas. Blumenau: Edifurb, 2009. p. 185–200.

LENOIR, Ives. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, Ivani Catarina. (Org). **Didática e interdisciplinaridade**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 45-76.

LELIS, Isabel et al. Convergências e tensões das pesquisas sobre a aprendizagem da docência. In: **Coleção Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 188-201.

LEONTIEV, Aléxis. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais em educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: **Pedagogias e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002. p.11-57.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 8. ed. São Paulo Cortez; 2005.

_____. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 26 - Especial, out, 2006. p. 843-876.

_____. O campo teórico-investigativo da pedagogia, a pós-graduação em educação e a pesquisa pedagógica. In: **Educativa**. Goiânia, v.11, n.1, jan/jun, 2008. p.109-121.

_____. Docência universitária: formação do pensamento teórico-científico e atuação dos motivos dos alunos. In: D'Avila Cristina. (Org.). **Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

_____. A integração entre Didática e epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da Didática. In: **Convergências e tensões no campo de formação e do trabalho docente**. Organização de Ângela Imaculada Loureiro Dalben [et. al.]. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 81–104.

LIMA, Mary Gracy e Silva. **A constituição da identidade profissional:** desvelando significados do ser professor de Didática. Dissertação de Mestrado. Fundação Universidade Federal de Piauí, 2009. <acesso em 15 out. 2010>

- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- LOPES, Antonia Osima et. al. **Repensando a didática**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1991.
- MACHADO, Ana Maria. **Ponto a ponto**. São Paulo: Berlendis & Vertechia, 1998.
- MADEIRA, Margot Campos. A (re)construção da teoria na prática do professor: os sentidos de aprendizagem. **Revista Psicologia da Educação**. n. 14/15. São Paulo, 2002. p. 207–222.
- MADEIRA, Ângela Maria de Oliveira. A pesquisa em Representações Sociais: proposições teórico-metodológicas. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA Leda Maria de. (Org.). **Diálogos com a teoria da representação social**. Ed. Universitária da OFPE, 2005. p. 118-160.
- MAYER, Edson. **Licenciatura em Matemática da UFSC: sobre a questão da integração entre as disciplinas específicas e pedagógicas e sua concretização pelos docentes**. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul PUC/RS. Porto Alegre, 2008. <acesso em 10 out. 2010>
- MARTINS, Pura Lúcia Oliver; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A Didática na formação pedagógica de professores nas novas propostas para os cursos de licenciaturas. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (et al.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p 60-80.
- MARKOVÁ, Ivana. Representações sociais, socialização e conhecimento: a socialização de confiança e da desconfiança. In: OLIVEIRA, Denize Cristina; CAMPOS, Pedro Humberto Farias. **Representações sociais: uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p 49-69.
- MAZZOTTI, Alda Judith Alves A abordagem estrutural das representações sociais. In: **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, 14/15. 1º e 2º semestre de 2002.
- MELLO, Lucrecia S. **Pesquisa interdisciplinar: um processo em construção(ação)**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2004.
- MESQUITA, Cláudia Maria Souza; ALMEIDA, Danice Betanea de. Representações sociais: mapeamento conceitual In: SILVA, Neide de Melo Aguiar. (Org.). **Representações sociais e educação: determinantes teóricos e pesquisas**. Blumenau: Edifurb, 2009. p. 35-63.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995

_____. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH Sandra. (Org.). **Textos em representações sociais**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Petrópolis, 2003. p. 89–111.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolleti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

_____. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

_____. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman In: **Revista Eletrônica do Centro de Educação**. v. 29, n. 02. Universidade Federal de Santa Maria- RS, 2004. Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/2004/a3.htm> <acesso em 03 set. 2010>

MORAES, Maria Cândida. Contextualizando a problemática educacional. In: ENRICOME, Délcia; GRILLO, Marlene. **Educação superior**: vivências e visão de futuro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 25-45

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. 3. ed. Portugal: Publicações Europa - América, 2002

MONTENEGRO, Eduardo. Imaginário e atividade física escolar: algumas reflexões acerca do sentido de professores de educação física. In: MONTENEGRO, Eduardo; RETONDAR, Jéferson; MONTENEGRO, Patrícia C. Ayres. (Org.). **Imaginário e representações sociais**: corpo, educação física, cultura e sociedade. Maceió: EDUFAL, 2007.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: Jodelet, Denise. (Org.). **As Representações Sociais**. 1. Ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

_____. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. Introdução. In: GUARESCH, Pedrinho. **Textos em representações sociais**. 8. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

Mosquera, JUAN José Mourinõ. Ciência cognitiva e educação. In: ENRICOME, Délcia; GRILLO, Marlene. (Orgs.). **Educação superior: vivências e visão de futuro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005 p. 47-69.

NASÁRIO, Júlio Cesar. Amizade e participação: representação social de competição na educação física escola. In: SILVA, Neide e Melo Aguiar. (Org.). **Representações sociais em educação: determinantes teóricos e pesquisas**. Blumenau: Edifurb, 2009. p 129–142.

NETTO, José Paulo; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010

NOGUEIRA, Oracy. **Pesquisa social: introdução às suas técnicas**. São Paulo: Ed. Nacional, 1975. p. 111-128.

NÓVOA, António. et al. **Os professores e sua formação**. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. 1. ed. Publicações Dom Quixote: Portugal, 1992.

_____. et al. **Vidas de professores**. Tradutores: Mary Louise Holly, Maria da Graça Conceição Moita; José Alberto M. Gonçalves; Maria Madalena Fontoura, Miriam Bem- Peretz. Portugal: Porto Editora, 1992.

_____. et al. **Profissão professor**. Tradutores: Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Denize Cristina de; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. (Org.). Apresentação In: **Representações sociais: uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PEREIRA, Liliana Lemus Sepúlveda; MARTINS, Zildete Inácio de Oliveira. A identidade e a crise do profissional docente. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano editora, 2002. p. 113–132.

PERETTI, Clélia. **Implicações das atuais políticas educacionais para o processo de formação do professor nos cursos de licenciaturas da PUC/PR.** Dissertação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2002. <acesso em 20 set. 2010.>

PESSANHA, Eurize e URT, Sonia. Mensagem aos doutorandos segundo semestre 2005. Trabalho não publicado. UFMS, 2005. In: ARANDA, Maria Alice. **O significado do princípio da participação na política educacional brasileira nos anos iniciais do século XXI:** o declarado no PPA 'Brasil de todos. (2004, 2007) Tese de Doutorado: UFMS, 2009. <acesso em 21 de mar. de 2009>

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Lea das Graças C. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

_____. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In FAZENDA, Ivani Catarina. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade.** 5. ed. Campinas SP: Papirus, 1998.

POLLAK, Michel. **Memória e identidade social.** Estudos históricos. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992. p. 200-212.

RAYS, Oswaldo Alonso. A relação teoria–prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Didática:** o ensino e suas relações. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 33-52.

RAMOS, Leila Maria. **Representações sociais:** para além da identidade do pedagogo docente. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de São Paulo, 2009. < acesso em 15 out. 2010>

REY GONZALEZ, Fernando Luis. **Sujeito e subjetividade:** uma aproximação histórico-cultural. Trad. Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003. p. 69–289.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar** – por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1983.

ROJAS, Jucimara. **Interdisciplinaridade na ação didática:** momento de arte/magia do ser professor. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 1998.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do Objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EUERJ, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. T. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. São Paulo: Artes Médicas, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. T. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. São Paulo: Artes Médicas, 1998 p. 119–148.

_____. Âmbitos do plano. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. São Paulo: Artes Médicas, 1998 p. 119–148.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Representação social e identidade. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina de. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998. p. 151-159.

_____. (Org.). **Diálogos com a Teoria das Representações Sociais**. Ed. Universitária da UFPE, 2005.

SANTOS, Wanda Terezinha Pacheco dos. **Lienciaturas: diferentes olhares na construção de trajetos de formação**. Tese de Doutorado: Unicamp, SP: 2003. <acesso em 15 fev. 2010>

SGARBI, Paulo. A aprendizagem vigiada: registros de avaliação. In: **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 78–93. (Coleção cultura, memória e currículo, v. 3)

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of de new reform. **Harvard Educational Review**. Vol. 57, n. 1, February, 1987. p. 1-22.

_____. Those who understand:knowledge growt in teaching. **Educational Reseaercher**. Washington, vol.15, n. 2, February, 1986. p. 4-14.

SIMÃO, Ana Margarida Veiga; CAETANO, Ana Paula; FLORES, Maria Assunção. **Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo**. Educação e Sociedade. v. 26, n. 90, jan/abr; 2005. p. 173-188.

SILVA, Gerlândia de Castro. **Travessias de formação e atuação docente: movimentações identitárias presentes nas práticas discursivas de professores de**

licenciaturas da UFPA. Dissertação de Mestrado. Belém, PA: Universidade Federal do Pará, 2008. <acesso em 15 set. 2010>

SILVA, Sérgio Pereira da. Exclusão e retorno do ensino da Filosofia nas escolas públicas estaduais mineiras. In: **Revista Educação e Filosofia**. n.11 (21 e 22) jan/jun e jun/dez, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu; PABLO, A. A. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. 2. ed. Tradução Cátia Aida Pereira da Silva. São Paulo SP: Editora Paz e Terra, 1996.

SOARES, Célia. Em torno do pensamento social e do conhecimento do senso comum. A aplicação da metodologia alceste em contextos discursivos distintos. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes et al. **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa, PB: Editora Universitária – UFPB, 2005.

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

SOUTO, Denise de Nazaré dos Reis. **Ensinar a ensinar e aprender a aprender: representações de professores e alunos em relação à formação inicial dos cursos de licenciaturas da Universidade Federal do Amapá**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 2007. <acesso em 10 out. 2010>

SOUZA, Elizeu Clementino; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Barbara. A pesquisa autobiográfica e a invenção de si no Brasil. In: **Revista da FAEBA: Educação e contemporaneidade**. Universidade do Estado da Bahia, Salvador; Departamento de Educação, n I- vol 17, n. 29, jan/jun, 2008.

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações Sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Org.). **Textos em Representações Sociais**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. .

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. .

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Trad. João Batista Kreuch. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

URT, Sônia da Cunha. Psicologia e educação: uma relação possível? In:URT, Sônia da Cunha. (Org.). **Psicologia e práticas educacionais**. Campo Grande, MS: Ed.UFMS, 2000 p. 13-29.

VASCONCELOS, et al. Manutenção e financiamento da educação superior. In: SGUISSARDI, Valdemar e SILVA JÚNIOR, João dos reis. (Org.). **Educação Superior: análise e perspectivas de pesquisa**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 45-64.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas SP: Papyrus, 2009. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VERONESE, Marília Veríssimo; GUARESCHI, Pedrinho A. (Org.). **Psicologia do cotidiano: representações sociais em ação**. Petrópolis RJ: Vozes, 2007.

VIGOSTSKI, Lev Semenovicht. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores: Michael Coll et al. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche, 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

XIMENES, Aldeniza de Oliveira. **A identidade profissional docente no ensino superior**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, 2006. <acesso em 22 out. 2010>.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos desenvolvendo nossa pesquisa de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS. Nosso objeto de estudo envolve a participação de professores universitários: psicólogos, filósofos, sociólogos, pedagogos etc. que ministram aulas nos cursos de Licenciaturas. O curso de Pedagogia não fará parte do estudo diretamente. A finalidade da pesquisa é investigar as marcas culturais e de formação que identificam o papel desse docente nos diversos cursos de licenciaturas: possíveis práticas, dificuldades, expectativas e ações desenvolvidas em seu cotidiano para levar a bom termo ações coletivas facilitadoras na gestão de seu trabalho docente.

Sendo uma pesquisa qualitativa, iremos trabalhar com entrevistas em profundidade. Para tanto, necessitamos de seu consentimento e colaboração para dar o seu depoimento que será de suma importância para este estudo. As entrevistas serão desenvolvidas em momentos agendados com os participantes no decorrer do segundo semestre de 2008.

Pretendemos, com os resultados da pesquisa, refletir sobre a dimensão do trabalho pedagógico com o intuito de contribuir para melhorar a qualidade da formação dos futuros profissionais nesses cursos. O trabalho permitirá, por meio das vozes dos professores, buscar situações inovadoras, capazes de dar sustentação à ideia da formação inicial como o primeiro passo fundamental para a constituição da identidade de ser professor.

Diante da anuência dos entrevistados, assumimos a responsabilidade pelo caráter confidencial das informações obtidas pelas entrevistas, pelos documentos, bem como o compromisso ético de preservar a identidade dos docentes envolvidos e da instituição onde serão coletados os dados. Os docentes sujeitos da pesquisa serão informados sobre quaisquer possíveis alterações no andamento da pesquisa e que possam modificar a sua vontade de continuar participando. Para perguntas, dúvidas, ou problemas referentes ao estudo ligue para a pesquisadora Maria Gladis Sartori Proença, pelo telefone (67) 3422 1457 ou para sua orientadora, Prof^a Dr^a Lucrécia

Stringhetta Mello – UFMS - Unidade I/Três Lagoas/MS, fone (67) 3509 3414. Para perguntas sobre seus direitos como participante do estudo, poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS, pelo telefone (67) 3345 3093 – Ramal 2299.

Sua participação é voluntária, portanto poderá escolher não fazer parte do estudo ou mesmo desistir dele a qualquer momento. Para sua segurança, receberá uma via assinada deste termo de consentimento. Se conceder sua valiosa contribuição para este estudo, leia e preencha o campo abaixo:

Declaro que li e entendi a proposta contida neste formulário de consentimento, que todas as minhas dúvidas foram esclarecidas e que sou voluntário a tomar parte neste estudo.

Assinatura do Voluntário: _____ data _____

Assinatura do Pesquisador: _____ data _____

APÊNDICE 2

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

Data: ____/____/____

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Faixa etária _____

Graduação/Instituição _____

Especialização/ Instituição: _____

Titulação/Instituição: _____

Sexo: _____ Estado Civil: _____

Local de nascimento: Cidade: _____ Estado: _____

Tempo de serviço no magistério: _____

Tempo de serviço na Educação Superior: _____

Situação Funcional _____

Cursos que leciona ou já lecionou: _____

Disciplinas que leciona ou já lecionou. _____

Com qual disciplina mais se identifica. Por quê? _____

II - TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

1. Qual foi sua trajetória profissional até chegar à docência: empregos anteriores; atividades relevantes desenvolvidas?
2. Poderia falar sobre a sua formação? Como você avalia o curso em que foi formado?
3. Poderia falar como você se constituiu professor universitário?
4. Poderia falar sobre você como professor? Como você se identifica?
5. Como você vê o trabalho do professor que ministra as disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciaturas quanto à valorização/desvalorização/aceitação por parte dos alunos e colegas, lembrando que não estamos focalizando o curso de Pedagogia.
6. Poderia falar sobre sua prática pedagógica e sobre quais fatores considera como sendo desafiadores, facilitadores ou limitadores da sua docência nesses cursos?

7. Quais as estratégias que desenvolve em sala de aula para levar a um bom termo seu trabalho frente às diversas situações inerentes à atividade de ser professor?
8. Para você o que é ser professor universitário nos dias atuais?
9. Poderia falar das condições de trabalho: instituição e cursos.
10. Como você avalia os currículos expressos no Projeto Pedagógico desses cursos: Física, Química, Matemática, Letras, Ciências Biológicas etc. quanto à formação pedagógica do futuro professor para o ensino básico? Sugestões para a melhoria destes cursos e da formação.

Muito obrigada pelas contribuições.

APÊNDICE 3

DE: MARIA GLADIS SARTORI PROENÇA

PARA: _____

CARTA CONVITE

Por meio desta venho convidá-lo(la) a participar de minha pesquisa de Doutorado em Educação na Linha Educação, Psicologia e Prática Docente em que vou entrevistar professores do Ensino Superior que ministram ou ministraram aulas nos cursos de Licenciaturas, excluindo o curso de Pedagogia. Tenha certeza de que seu depoimento é de fundamental importância para o estudo que estou realizando. Comprometo-me em manter total sigilo da sua identidade, conforme o Termo de Livre Consentimento que vai junto a esta carta.

Espero uma resposta

Atenciosamente,