Editorial

Prof. Dr. Ivan Fortunato[1]

[1] Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação, Ciência, Cultura e Ambiente (Nutecca), ivanfrt@yaho.com.br

Itapetininga, 18/12/2015

Às vésperas das comemorações de final de ano, a Revista Hipótese entrega sua quarta edição em seu primeiro ano de existência. Vitória indiscutível de nosso Grupo de Pesquisas.

O trabalho editorial não é simples. Especialmente o trabalho invisível: receber os manuscritos, ler cada artigo submetido, com o propósito de verificar os requisitos mínimos necessários. Localizar pareceristas e verificar sua disponibilidade, aguardar as avaliações, ponderar sobre as possíveis contradições entre os comentários, e decidir: publicar, rejeitar, sugerir modificações, cobrar alterações etc.

Esse processo é longo, demorado e exaustivo, especialmente quando se quer levar a cabo uma publicação séria, honesta e que somente apresente ideias que ajude a própria comunidade acadêmica a avançar nas pesquisas. Não obstante, essa mesma comunidade, que deveria se beneficiar desse dispêndio voluntário em prol dela mesma, nos trouxe alguns amargos sabores nesse primeiro ano: plágio, incluindo cópia na íntegra de trechos disponibilizados em sítios da internet; dupla submissão, como se levasse a melhor o editor que fosse mais rápido no aceite; uso dos editores e dos pareceristas para melhorar a pesquisa e publicar em outro veículo etc. Lamentável.

Mas, o momento não é o de lamentações, mas o de celebrar. Já havia sido publicado um artigo de Portugal. Nesta edição, em que a **Educação em Conflitos** foi eleita como tema central das discussões, dada sua pertinência

vivida pelos membros deste conselho editorial, a Revista Hipótese se torna internacional de fato, publicando o ensaio "Schools as fearmongering factories: the case of Ahmed Mohamed" de **Henry Giroux**, renomado pesquisador da McMaster University, no qual analisa o recente caso de Ahmed Mohamed, um estudante muçulmano de 14 anos de idade, que frequenta a nona série da escola norte-americana, argumentando que o sistema educacional está falido, reduzido essencialmente a uma fábrica de punições, exigida por uma cultura de medo e de total descrença nos jovens.

Na sequencia, o artigo "Procesos universitarios noveles: desafíos para la mejora de la enseñanza reflexivos y prácticas de docentes", escrito por **Francisco Imbernón**, da universidade de Barcelona, e por **Carolina Gúzman**, da universidade do Chile, apresentam estudo qualitativo que serve para "para focalizar nuestra atención en la enseñanza en la Universidad y en su mejora a través del análisis de los procesos reflexivos que, de manera temprana, acompañan el conocimiento que pone en marcha el profesorado universitario cuando enseña".

O terceiro artigo, de autoria do estimado **Antonio Joaquim Severino**, da FE-USP e da Uninove, "A filosofia e os desafios da educação contemporânea...", tem como propósito explicitar alguns elementos para uma reflexão sobre a imprescindibilidade da mediação da Filosofia nas tramas sócio-culturais da sociedade contemporânea, em que pesem as profundas mudanças pelas quais essa sociedade vem passando nos tempos de ingresso no terceiro milênio.

O quarto e o quinto artigos vieram da Universidade Federal de Goiás. Na ordem, **Solange Magalhães** apresenta o artigo "Desafios postos à docência universitária: a relação entre a Psicologia e a Educação como interlocutora de (trans)formação pessoal e coletiva dos sujeitos", no qual um desafio ao campo da docência universitária: diligenciar entre os estudantes o entendimento da existência de interconexões entre sujeito e objeto do

conhecimento, através da compreensão de que os conteúdos de natureza afetiva podem ser elevados à categoria de objetos de conhecimento, dando-lhes, assim, existência cognitiva para suas vidas, da mesma forma que a biologia e a matemática são vistas como objetos de conhecimento a serem aprendidos. Enquanto **Rodrigo Roncato**, na revisão de literatura intitulada "O trabalho docente na era da mundialização do capital: análise sobre sua condição produtiva e imaterial", teve como propósito compreender como se caracteriza o trabalho docente hoje, analisando como tem se tornado mais alienado e assumido como ação importante para manter os interesses dominantes.

O sexto artigo, escrito por **Maria Angélica Penatti Pipitone** e colaboradores, da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiróz da Universidade de São Paulo, é intitulado "Recursos de ensino para educação ambiental: os materiais oficiais chegam às salas de aula do ensino fundamental?". O objetivo da pesquisa foi identificar se as obras oficiais do Ministério e Secretarias de Educação e do Meio Ambiente chegam às salas de aula das escolas públicas para municiar a prática educativa dos professores.

O sétimo artigo, de **Claudia Cristina**, da Universidade São Judas Tadeu, em colaboração com **Marcos Neira** e **Marília Velardi**, da FE-USP e EACH-USP, respectivamente, apresenta "Reflexões sobre Saúde e Educação Física Escolar: a visão dos professores". Seu objetivo é de ampliar as discussões e reflexões sobre a relação entre o tema Saúde e a Educação Física (EF) escolar, apresentando a compreensão de professores de EF sobre os conceitos de Saúde, EF e Promoção da Saúde, bem como as possíveis relações entre eles.

O oitavo artigo, de **Edilaine Vagula** da UEL, intitulado "Recursos educacionais abertos e formação de professores", teve como propósito analisar as possibilidades dos Recursos Educacionais Abertos e sua relevância

no processo ensino e aprendizagem, analisando os resultados obtidos junto a dezesseis professores.

O nono artigo, de **Thamiris Mendes** e **Ana Baccon** da UEPG, volta-se para as interfaces entre o tornar-se professor e os desafios da docência. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com oito professores estaduais do Paraná. Os resultados apontaram que tornar-se professor, para os pesquisados, foi um processo influenciado por membros da família e pela escolha de cursos superiores de acesso mais fácil para eles. Já os desafios do ser professor remetem à complexidade das relações interpessoais que permeia a profissão.

O penúltimo trabalho desta edição é da UNESP, campus Rio Claro, foi escrito por **Bruna Baptistella** e **Laura Chaluh**. Pelo artigo "A docência na educação não formal: aprendizados de uma professora em formação", as autoras socializam a experiência de uma professora em formação que se iniciou no exercício da docência no contexto de um projeto social desenvolvido por uma ONG em uma cidade do interior do estado de São Paulo, problematizando a concepção de educação formal e não formal na tentativa de compreender quais os saberes experienciais que foram aprendidos pela professora em formação ao entrar em contato com uma proposta de trabalho que se diferencia de propostas desenvolvidas no contexto escolar.

A pesquisa desenvolvida na UNICAMP por **Luciana Haddad**, **Guilherme Prado** e **Ana Maria de Aragão** fecha o dossiê. Ao escreverem "A formação do professor por suas narrativas: desafios da docência", os autores tomaram a narrativa como constitutiva da formação de professores. As análises apontam para a formação continuada que valoriza saberes e considera a percepção e o exercício estético no/do cotidiano escolar. Finalmente, apontamos dimensões da escrita narrativa que se articulam com a docência por levar o professor a se perceber como agente da própria formação.

Na seção "Palavra Aberta e Inspirações", três trabalhos muito bem desenvolvidos na disciplina Políticas Públicas e Organização da Educação Básica mereceram a publicação pela qualidade das discussões sobre referências importantes para a educação: Anísio Teixeira, Paulo Freire e Maria da Glória Gohn.

Com o final do ano se avizinhando, só nos resta desejar a todos ótimas festas e um novo ano cheio de realizações.

A Revista Hipótese logrou êxito somente porque contou com a colaboração de mais de 60 pareceristas que trabalharam muito para oferecer revisões de qualidade e dentro do prazo ótimo. Só assim, conseguimos dar retorno aos autores em tempo relativamente curto, demonstrando respeito às suas pesquisas. Muito grato a todos que avaliaram artigos.

Agradecimentos a todos que escolheram a Revista Hipótese como meio de divulgar suas pesquisas. Artigos do Paraná, de São Paulo, de Goiás... além daqueles submetidos de Portugal, Espanha e Canadá.

Para encerrar este último editorial do ano, agradecimento pessoal a **Alexandre Shigunov Neto** que, gentilmente, aceitou o convite de coeditar a Revista Hipótese.

As chamadas para o próximo ano estão no *link* notícias. Aliás, as chamadas para 2017 também!

Schools as fearmongering factories: the case of Ahmed Mohamed

A escola como produtora e disseminadora do medo: o caso de Ahmed Mohamed

Henry A. Giroux[1]

[1] McMaster University

Submetido em 09/11/2015
Aprovado em 11/12/2015

Abstract: In this essay, it is analyzed the recent case of Ahmed Mohamed, a 14-year-old Muslim high school 9th grader who was questioned by school administrators and the police for bringing a homemade digital clock to school that he had made himself. It is argued that the educational system is broken, reduced largely to a punishing factory defined by a culture of fear and an utter distrust of young people.
Keywords: Schooling. Education. Behavior.

Resumo: Neste ensaio analisa-se o recente caso de Ahmed Mohamed, um estudante muçulmano de 14 anos de idade, que frequenta a nona série da escola norte-americana. O estudante foi interrogado, pela direção da escola e pela policia, os motivos de ter levado para a escola um relógio digital caseiro, feito per ele. Argumenta-se que o sistema educacional está falido, reduzido essencialmente a uma fábrica de punições, exigida por uma cultura de medo e de total descrença nos jovens.
Palavras-chave: Sistema educacional. Educação. Comportamento.

World renowned author, Ngugi Wa Thiong'O, observed that "Children are the future of any society [and that] if you want to know the future of a society look at the eyes of the children. If you want to maim the future of any society, you simply maim the children". If one important measure of a democracy is how a society treats its children, especially young children who are black, brown, or Muslim, there can be little doubt that American society is failing. As the United States increasingly models its schools after prisons, students are no longer viewed as a social investment in the future. Students have become collateral damage in the aftermath of 9/11. They are the most recent victims of a punishing state in a society that "remains in a state of permanent, endless war" (Glenn Greenwald, 2015).

If students in general are now viewed as a potential threat, Muslim students are regarded as potential terrorists. One result is that schools increasingly have come to resemble war zones, spaces marked my distrust, fear, and demonization. There are more police in the schools than ever before. Security has become more important than providing children with a critical education and supportive learning environment. And authority in many of the schools is often handed over to the police and security forces who are now asked to deal with all alleged disciplinary problems, however broadly defined. In most case, these involve trivial infractions such as violating a dress code, scribbling on a desk, or holding a 2-inch toy gun. It is hard to believe that young people are subjected to such horrendous practices—children being handcuffed and carted off to jail for minor incidents— and that such draconian practices could take place in a society that views itself as a democracy. Stripped of their public mission as institutions that nurture young people to become informed, critically engaged citizens, schools have become punishing factories.

No longer spaces of joy, critical teaching, and support, too many schools in the United States are now modeled after prisons and the lesson that

young people are learning about themselves is that they can't be trusted, cannot rely on the informed judgments of teachers and administrators, and that their behavior is constantly subject to procedures that amount to both an assault on their dignity and a violation of their civil liberties. Schools have become institutions in which creativity is viewed as a threat, discipline a virtue, and punishment the reward for not conforming to what amounts to the dictates of a police state. How many more images of young school children in handcuffs do we have to witness before it becomes clear that the educational system is broken, reduced largely to a punishing factory defined by a culture of fear and an utter distrust of young people?

One highly publicized example can be seen in the case of Ahmed Mohamed, a 14-year-old Muslim high school 9th grader who was questioned by school administrators and the police for bringing a homemade digital clock to school that he had made himself. Ahmed is a gifted young man who makes his own radios, works on his go-kart, tinkers with circuit boards, and has a love for robotics. He is a young man whose immense curiosity for the world has been channeled into the kind of skills than any decent school would recognize not only as a gift but as something to promote and nurture given the potential future he might have as a budding engineer.

Ahmed brought a clock he had made to school to show his teachers. What should have been viewed as creative act was interpreted as a crime. Instead of being praised for his invention, he got pulled out of class, interrogated, and eventually cuffed with his hands behind his back, and hauled off to a police station. There is more at stake here than a sad example of adults who have defaulted on any sense of responsibility and informed judgment—from the classroom teacher and principal to the police who arrested Ahmed. Ahmed's case is another example of the terrible price young people are paying for being treated with distrust, disdain, and suspicion. This issue could have been resolved in ten minutes. Instead, it becomes another

case of the culture of fear that dominates the United States poisoning a school and turning the people who run it into hysterical adjuncts of the criminal justice system. Ahmed has vowed never to show or take any of his inventions to schools again. Surely, schools should not be places that kill a student's imagination, and position them to live in fear whenever they enter a school building.

Ahmed's case is part of a larger trend that has turned schools across the country into war zones and educators into prison guards. As Glenn Greenwald points out,

> The behavior here is nothing short of demented. And it's easy to mock, which in turn has the effect of belittling it and casting it as some sort of bizarre aberration. But it's not that. It's the opposite of aberrational. It's the natural, inevitable byproduct of the culture of fear and demonization that has festered and been continuously inflamed for many years. The circumstances that led to this are systemic and cultural, not aberrational (Glenn Greenwald, 2015).

As young people are viewed as a threat rather than as a social investment, their behaviours are increasingly being criminalized in the streets, malls, schools, and many other places once considered safe spaces. As compassion and social responsibility give way to mass hysteria, punishment, and fear as the most important modalities mediating the relationship of youth to the larger social order, schools resort more and more to zero tolerance policies that are punitive in nature and often result in the handing over of disciplinary problems to the police rather than educational personnel. With the growing presence of police, surveillance technologies, and security guards in schools more and more of what kids do, how they act, how they dress, and what they say is defined as a criminal offence. Suspensions, expulsions, arrests, and jail time have become routine for poor minority youth. The most minor infractions both in schools and on the street are now viewed as criminal acts. Rather than treating such behaviours as part of the professional

responsibilities of teachers and administrators, such infractions are now the purview of the police. What should be viewed a teachable moment becomes a criminal offense. In this instance, youth such as Ahmed become the object of a new mode of governance based on the crudest forms of disciplinary control often leading to the growth of what has been called the school-to-prison pipeline. Ahmed's case reveals why police should not be in public schools and that the targeting of children by criminalizing their behavior represents the antithesis of how a school should treat its children.

How much longer can a nation ignore the transformation of schools into punishing factories and what I view as a war on youth? What does it mean when a nation becomes frozen ethically and imaginatively in providing its youth with a future of hope and opportunity? Under such circumstances, it is time for parents, young people, educators, writers, labor unions, and social movements to take a stand and to remind themselves that not only do young people deserve more, but so does an aspiring democracy that has any sense of justice, vision, and hope for the future. Schools should be places that educate students not punish them. Educators should assume responsibility for their roles as informed administrators and teachers. The classroom should be a place where the critical capacities of students are encouraged. Schools not only teach knowledge and values, they also speak to the kind of future that young people might inhabit. Surely, there is no room for schools that turn what might be dreams for children into nightmares.

Reference

Glenn Greenwald, "**Arrest of 14-Year-Old Student for Making a Clock: the Fruits of Sustained Fearmongering and Anti-Muslim Animus**," The Intercept (September 16, 2015). https://theintercept.com/2015/09/16/arrest-14-year-old-student-making-clock-fruits-15-years-fear-mongering-anti-muslim-animus/

Procesos universitarios noveles: desafíos para la mejora de la enseñanza reflexivos y prácticas de docentes

New university processes : challenges for the improvement of teaching and reflective teaching practices

Prof. Dr. Francisco Imbernón Muñoz[1]
Profa. Dra. Carolina Guzmán Valenzuela[2]

[1] Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Barcelona, España. E-mail: fimbernon@ub.edu.
[2] Universidad de Chile. Centro de investigación avanzada en Educación. Santiago de Chile. Chile.

Submetido em 05/05/2015
Aprovado em 26/10/2015

Resumo: A través de esta investigación, de caracter cualitativo, llevamos a cabo un seguimiento de las prácticas de enseñanza realizadas por dos profesoras noveles de la Universidad de Barcelona que pertenecían a dos campos disciplinares diferentes (área de Ciencias la salud y área de las humanidades) y, a partir de aquí, uno de los objetivos propuestos fue identificar si las docentes, a pesar de su corta experiencia en el ámbito de la enseñanza, eran capaces de poner en marcha procesos reflexivos que les permitieran tomar decisiones y/o cambiar su curso de acción mientras enseñaban o bien después de ésta abriendo así posibilidades para el cambio y el desarrollo profesional. Los resultados de esta investigación sirven, a nuestro modo de ver, para focalizar nuestra atención en la enseñanza en la Universidad y en su mejora a través del análisis de los procesos reflexivos que, de manera temprana, acompañan el conocimiento que pone en marcha el profesorado universitario cuando enseña.
Palabras clave: Profesorado universitario novel, prácticas docentes, epistemología de la práctica, procesos reflexivos, formación del docente novel.

Abstract: Through this research, qualitative, we conducted a monitoring of teaching practices performed by two junior professors at the University of Barcelona belonging to two different disciplinary fields (area of health sciences and the humanities) and , from here, one of the objectives was to identify whether the teachers, despite their short experience in the field of education, were able to launch reflexive processes that enable them to make decisions and / or change its course while they are teaching action or after it and opens possibilities for change and professional development. The results of this research serve, in our view, to focus our attention on teaching at the University and its improvement through thoughtful analysis that processes early, accompanied by the knowledge that starts faculty when she teaches college.
Keywords: Novel university professors, teaching practices, epistemology of practice, reflexive processes, training the inexperienced teacher.

Introducción

Este artículo tiene por objetivo describir y analizar los procesos reflexivos que acompañan las prácticas de enseñanza del profesorado universitario novel. El *enfoque reflexivo sobre la práctica* se interesa por analizar y comprender la práctica en el aula y cómo el docente se enfrenta a situaciones inciertas, inesperadas, cómo utiliza o modifica rutinas, hipótesis de trabajo, técnicas y metodologías para enfrentarlas. El foco de análisis está puesto por tanto en aquel conocimiento práctico que está estrechamente ligado a la acción.

Lo anterior se vuelve interesante de explorar en el profesorado universitario novel en la medida que se encuentra en una etapa de su carrera docente en la que recién está desarrollando su conocimiento profesional docente y durante la cual se enfrenta a una serie de dificultades y tensiones que, por momentos, pueden hacer difícil su labor pedagógica. Es por tanto, una etapa clave, de aprendizaje en el proceso de convertirse en profesor universitario

Concebimos así la realidad educativa como altamente compleja y frente a la cual el docente debe tomar constantemente decisiones mientras interactúa con los estudiantes en la sala de clases (Montero, 2001a). Según esta visión, las situaciones complejas a las que se enfrenta el profesor no pueden ser definidas *a priori*, de manera estándar, sino que más bien, son singulares, específicas a un contexto institucional, social y cultural. Consecuentemente, el énfasis está puesto en la finalidad esencialmente práctica del conocimiento y en el mejoramiento de la profesionalidad docente más que en el planteamiento de algún marco teórico de la práctica de los profesores (Porlán, 1998).

Antecedentes y fundamentación teórica

Enfoque reflexivo sobre la práctica docente

Según Tardiff (2004: p. 37), el conocimiento práctico está constituido por un conjunto de saberes que provienen de la experiencia y que no está sistematizado en teorías o doctrinas y: "forman parte de un conjunto de representaciones a partir de las cuales los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones".

Uno de los autores más destacados en esta línea de pensamiento fue John Dewey. Sus planteamientos, que surgen a fines del siglo XIX, aún tienen vigencia y guían teorías actuales sobre el conocimiento y la acción docentes. Dewey (2004) plantea el principio del "aprender haciendo" y la necesidad de formar un profesor reflexivo, que investigue la realidad y que a partir de ello, proponga soluciones para abordar situaciones conflictivas. En la medida que el sujeto experimenta, ensaya y modifica su conducta en función de los resultados obtenidos, actúa inteligentemente. Ahora bien, esto no significa que el individuo pueda llegar a soluciones definitivas o absolutas ante una situación problemática, sino más bien, los resultados de un acto siempre serán inciertos (Stromnes, 1991). Aquí cobra relevancia la máxima que sostiene que los medios para conseguir fines deben ser flexibles para así tratar circunstancias variables.

El enfoque reflexivo sobre la práctica docente concibe la enseñanza como un método de investigación que analiza un problema de la experiencia inmediata, una situación de duda e incertidumbre, inspecciona la información existente para darle una solución, plantea hipótesis a partir de ésta y la pone a prueba o verifica. En otras palabras, la práctica del docente no consistiría en la aplicación de ciertos principios o máximas apriorísticos sino que más bien sería la prueba de una reflexión activa, efectuada con el fin de resolver un problema; en la medida que se actúa y se practica, se aprende (Schön, 1992, 1998) o, en palabras de Tardiff (2004) se forma un "habitus", vale decir, un

conjunto de disposiciones adquiridas en y por la práctica real que permiten hacer frente a los imponderables de la profesión de enseñar. Se promueve así una actitud científica, abierta y comprensiva frente a la realidad (Stromnes, 1991) validada por el trabajo cotidiano. Aquí cobra relevancia por tanto la conceptualización del profesor como un profesional práctico y reflexivo, un "profesor investigador" (Schön 1992, 1998; Zeichner, 1993; Fenstermacher, 1994).

Schön y la epistemología de la práctica

Para Schön (1992, 1998), un práctico no resuelve problemas genéricos y objetivos, aplicando máximas provenientes de un conocimiento disciplinar que son enseñadas en las escuelas profesionales y en las universidades. Más bien, los problemas son singulares, dependientes de la situación en la que surgen y por tanto, lo primero que se hace es plantear principios explicativos tentativos acerca de estos; o lo que es lo mismo, se lleva a cabo una construcción del problema para comprenderlo y desde allí, abordarlo, sin estar seguro de que esta lectura sea la única y correcta. Esta construcción se basa, la mayoría de las veces, en un conocimiento de tipo implícito, que ha sido generado en situaciones similares pasadas y asimilado desde ciertos marcos interpretativos, pero que no dan una respuesta estándar a esta nueva situación problemática, que es incierta. Es así como el práctico va probando, mientras actúa, sus hipótesis y a partir de los resultados obtenidos y de manera concordante, va modificando su acción y también su comprensión y conocimiento del problema. Puede establecerse entonces una relación dialéctica entre el saber y la acción; la acción se funda en un conocimiento práctico y tácito que se activa y modifica durante la acción.

Schön (1992) propone una "epistemología de la práctica" que distingue por un lado, el conocimiento en la acción y por otro, la reflexión en y sobre la acción. El primero no depende de nuestra capacidad para describir lo que

sabemos hacer; está referido a juicios, decisiones y acciones eficientes que realizamos espontáneamente, sin ser capaces de establecer reglas o los procedimientos que seguimos. Por lo mismo, existe dificultad para explicitarlo verbalmente. Ahora bien, a veces es posible, mediante la observación y la reflexión sobre nuestras acciones, realizar una descripción del conocimiento tácito que está implícito en ellas. Nuestras descripciones son de distintas clases, en función de nuestros propósitos y de los sistemas lingüísticos de descripción a nuestra disposición; son construcciones, intentos de poner en forma explícita y simbólica un tipo de inteligencia que comienza siendo tácita y espontánea.

Ahora bien, cuando ocurre algo inesperado, un error, podemos reflexionar acerca de la acción, es decir, pensar sobre nuestro conocimiento en la acción para ver de qué manera éste ha contribuido a un resultado no esperado; esto podemos hacerlo *durante* o *después* de la acción. Cuando lo hacemos durante la acción, incluso podemos no detenernos, reorganizando lo que hacemos, mientras lo hacemos; es la "reflexión en la acción". La reflexión en la acción posee una función crítica y cuestiona la estructura de suposición del conocimiento en la acción; es necesario reestructurar estrategias de acción, formas de comprender los problemas y de formulación de problemas. Esta reflexión da lugar a la experimentación *in situ*: ideamos y probamos nuevas acciones que pretenden explorar los fenómenos recién observados, verificar nuestra comprensión provisional de los mismos o afirmar los pasos que hemos seguido para hacer que las cosas vayan mejor. Lo que distinguiría a la reflexión en la acción, de otro tipo de reflexiones, es su relevancia para la acción inmediata y para la futura.

Cuando reflexionamos ante una situación problemática, luego de haber actuado, nos encontramos con una reflexión posterior a la acción: "la reflexión sobre la acción"; de acuerdo a McAlpine y colaboradores (1999), es una reflexión retrospectiva pues está centrada en acciones pasadas. Así, el

profesional puede más tranquilamente reflexionar y reconstruir sus procesos de actuación y de reflexión en la práctica; puede reanalizar el problema, las maneras de enfocarlo, las hipótesis planteadas, las estrategias utilizadas para abordarlo. En el caso del docente, éste se enfrenta constantemente a la labor de generar nuevo conocimiento para comprender las situaciones de enseñanza de las que participa. Así, en la medida que se guía por una racionalidad reflexiva durante y después de la acción, puede enfrentarse a situaciones conflictivas y ambiguas transformando sus prácticas futuras y generando, de esta manera, procesos reflexivos prospectivos o de reflexión para la acción (McAlpine y colaboradores, op. cit). En cualquier caso, la acción reflexiva tiene lugar en la medida que se tienen claros los fines que se espera conseguir lo cual permite tomar conciencia de uno mismo en la propia acción; por tanto, una de las claves estaría en explicitar el conocimiento tácito (teorías implícitas) y problematizarlo.

Louden (1992) hace una interesante diferenciación entre las metas que persiguen la reflexión y sus diferentes formas o modalidades. La meta se refiere a aquello que se quiere alcanzar cuando se reflexiona, y las formas a las características del acto de reflexionar, ya sea a la introspección, a replantearse la acción profesional, a la investigación en la acción de manera sistemática o a una acción reflexiva de tipo espontánea. El hecho de que existan diferentes formas de reflexión implicaría la existencia de diversos niveles reflexivos que, de acuerdo a este último autor, se ubican en un continuo que va desde el conocimiento tácito e implícito a uno intencionado y explícito. Así, en un primer nivel se sitúa la reflexión que sucede en el mismo momento de la acción, que no es consciente y que se denomina de tipo espontánea; el docente, en medio de la acción cambia su curso en una especie de adaptación improvisada que se adecua a las circunstancias del aula. Es un proceso muy difícil de investigar porque, al ser un conocimiento tácito es pocas veces verbalizable. En el siguiente nivel, aparece una reflexión como proceso más consciente que lleva al profesional a tomar cierta distancia de la acción;

involucra mirarse a sí mismo y reconsiderar los propios pensamientos y sentimientos acerca de un tema o un hecho y por tanto es un proceso de examen interno y exploración de una cosa que preocupa, que permite crear y clarificar significados con respecto a uno mismo y que se convierte en un cambio de la perspectiva conceptual. En el tercer nivel, se encuentra la reflexión como ensayo y la reflexión como repetición a partir de las cuales el docente se centra sobre ciertos eventos que han sucedido y cómo hacerles frente en el futuro; pueden surgir en la medida que los profesores hablan con otros colegas o escriben acerca de su propio trabajo y dan sentido, significados, a determinados eventos ocurridos en el aula; a partir de aquí, se hacen ciertas generalizaciones provisionales que pueden informar acerca de futuras prácticas y hacer planes para la acción. De acuerdo a Louden (op. cit.), este tipo de reflexión está más cerca de la acción que la introspección pero todavía mantiene cierta distancia de una acción deliberada; esto se debe a que las características de la clase y del trabajo docente se caracterizan por la inmediatez, la multidimensionalidad, la simultaneidad y la imprevisibilidad lo que hace que sea muy poco posible para los profesores pensar o hablar acerca del significado su experiencia y de sus planes inmediatos mientras están desarrollando la acción presente. En realidad, frecuentemente, el profesorado está inmerso totalmente en lo que está haciendo, demasiado ocupado para reflexionar concientemente en torno a su labor. Finalmente, en el último nivel, se encuentra la reflexión como investigación y que, a diferencia de la introspección y el ensayo y la reflexión como repetición, involucra una forma reflexión que incorpora tanto la acción como el discurso acerca de la acción o lo que el autor denomina, un proceso de movimiento deliberado entre el discurso y la acción que conlleva un ciclo en espiral y sistemático de planificar, actuar, observar y reflexionar.

Haciendo una especie de paralelo entre los planteamientos de Louden (1992) y Schön (1992), se podría decir que el primer nivel reflexivo propuesto

por el primer autor es homologable a lo que Schön (op. cit.) denomina "reflexión en la acción"; en cambio, los otros tres niveles podrían equipararse con lo que el segundo autor plantea como "reflexión sobre la acción" aunque, claro está, salvaguardando las diferencias que guardan relación con el carácter deliberativo, intencionalidad y sistematicidad de las reflexiones.

Los profesores universitarios principiantes

Siguiendo las aportaciones de Feixas (2002b), definimos el docente novel como una persona joven, recién graduada, con alguna experiencia laboral y con menos de tres o cinco años de experiencia en la Universidad que accede en la condición de becario, asociado o ayudante, y que, en algunos casos concede a la función docente ciertas atribuciones no exentas de idealismo, altas expectativas y las mejores intenciones.

Si bien no es posible determinar de manera estricta las etapas por las que pasan los profesores universitarios en su vertiente pedagógica, hay algunos estudios en el nivel de enseñanza primaria (Fuller, 1969 citado en Kagan, 1992a; Robertson, 1999; Bullough, 2000) que arrojan ciertas luces al respecto. Durante el primer año de ejercicio docente aparece lo que se conoce como "choque con la realidad" (Veeman, 1984) o "choque de transición" (Bullough, 2000): el profesor, en un nuevo contexto, actúa intuitiva y no reflexivamente, aprende por ensayo y error e intenta supervivir echando mano a algunos "tips" o recetas de tipo práctico (Veeman, 1984; Marcelo, 1999; Bullough, 2000; Weimer, 2001), acudiendo a cursillos específicos de corta duración (Knight, 2006) o actuando a partir de los modelos discentes que ellos mismos han experimentado para afrontar los miedos mientras enseñan (Grossman, 1990; Goodson, 1992; Knight, 2006). Muchos noveles no saben por dónde empezar y se sienten frustrados e incómodos al admitir la complejidad de la enseñanza y añoran saber un conjunto de reglas que les permita resolver estas dificultades (Ramsden, 2003).

Para Feixas (2002b: p. 307)), los profesores jóvenes durante el primer año de ejercicio docente: "se mantienen fieles a los juicios de los expertos y las autoridades; buscan la relación de las nuevas ideas con su trabajo en clase; rechazan ideas inconsistentes con su experiencia; insisten en presentaciones bien organizadas; buscan ejemplos prácticos y anécdotas ilustrativas para los diferentes temas, aunque no sean propias; aprovechan la aplicación y la reflexión de nuevas ideas". El segundo año de docencia, para esta autora, es un período de adaptación en donde se intenta evitar reproducir modelos docentes anteriores poco efectivos y hay más preocupación por las situaciones de enseñanza. A continuación, viene una fase, en la que el docente se siente más cómodo con la materia que enseña y la gestión de la clase y sus preocupaciones giran en torno a cómo mejorar su enseñanza de manera de promover la comprensión de los contenidos y motivar a los estudiantes; es una etapa que de ajuste (Burden, 1982) o invención (Barnes, 1992) caracterizada por una mayor receptividad hacia las necesidades de los estudiantes. Si es que se supera esta etapa, se da origen a una nueva en la que el foco está puesto en el aprendizaje de los estudiantes y en que estos sean capaces de desarrollar un conocimiento autónomo (Feixas, 2002b; Tardiff, 2004).

Diseño y Metodología

Los investigadores nos aproximamos a los estudios a partir de ciertos paradigmas o visiones de mundo que guían nuestra acción (Denzin y Lincoln, 1994, 2008). A través de esta investigación lo que hemos intentado es comprender y abordar la complejidad de la docencia universitaria del profesorado novel, sus significados y relaciones, a la luz del contexto físico, social, cultural, etc. que lo condiciona. En este sentido, compartimos la visión de que en educación, no se busca hacer generalizaciones ni encontrar patrones de conducta estándar; la realidad no puede ser reducida a un puñado de

categorías; más bien, las generalizaciones son siempre provisionales y probabilísticas, restringidas a un espacio y un tiempo determinados e interpretables de manera específica en cada contexto particular pues los fenómenos sociales y educativos son singulares, presentan matices diferenciales y dependen de un contexto específico.

Consecuentemente, las estrategias e instrumentos de investigación que hemos utilizado han sido unos que nos han permitido ir más allá de las manifestaciones observables de la labor docente y lo suficientemente flexibles para acomodarse a una realidad dinámica y cambiante. A través de dichas estrategias e instrumentos hemos podido profundizar en lo significados y construcciones sociales de los participantes del estudio en torno a su conocimiento profesional docente y los procesos reflexivos que le acompañan.

Este enfoque ontoepistémico se ha concretado, metodológicamente, en un estudio de casos múltiple (Stake, 1999) en el que hemos utilizado un conjunto de herramientas intelectuales y de técnicas de recogida, análisis e interpretación de la información en las que la observación persistente y las entrevistas en profundidad han jugado un papel central.

Muestra

Las participantes del estudio fueron escogidas a través de un muestreo intencionado (Patton, 1987) ya que lo que buscábamos era docentes de la Universidad de Barcelona con menos de cinco años de experiencia y que pertenecieran a diferentes campos disciplinares; asimismo optamos por incluir el criterio de participación/no participación en cursos de formación docente. De manera concreta, las características las docentes participantes fueron las siguientes:

- Profesora A: pertenece a la Facultad de Odontología. Tiene 4 años de experiencia como profesora universitaria. Es profesora asociada. Había participado en cursos de formación docente. Al momento de llevar a cabo el estudio estaba llevando a cabo una innovación docente de manera que sus clases se basaban en el análisis de casos clínicos.
- Profesora B: pertenece al Servei de Llengua Catalana. Tiene 5 años de experiencia como profesora universitaria. Es profesora asociada. No ha participado en cursos de formación docente.

Instrumentos

La recolección de información se estructuró de la siguiente manera:

- ***Observación no participante*** de las prácticas de enseñanza de las dos docentes. Observamos un total de 19 clases de la profesora A -correspondientes a la asignatura troncal de 5º año de la carrera de Odontología "Clínica Odontológica Integrada Infantil"- y de 30 clases de la profesora B – de la asignatura electiva "iniciación oral a la Llengua Catalana"-; todas las clases tuvieron una duración de 120 minutos. Para registrar y almacenar los datos observacionales utiliczamos un sistema narrativo, sin categorías predeterminadas al comienzo y luego cada vez más focalizadas para llegar a observaciones más refinadas que me permitieron seleccionar aquellos sucesos que podían ser más relevantes para la investigación (Punch, 1998). A lo anterior debemos añadir una serie de conversaciones informales que mantuvimos con ambas profesoras una vez acabadas las clases.
- ***Entrevistas en profundidad*** a cada una de las docentes a través de las cuales les preguntamos sobre su forma de enseñar, sus mayores dificultades y formas de abordarlas y sus visiones acerca de la docencia universitaria. Cada una de ellas tuvo una duración de 90 minutos aproximadamente.

Procedimiento

Para analizar la información recogida utilizamos el método de las comparaciones constantes (Strauss y Corbin, 2002) que consiste en fragmentarla, conceptualizarla y rearticularla analíticamente. De manera concreta describimos de manera densa cada una de las categorías de bajo nivel de inferencia que establecimos, las comparamos, relacionamos y redefinimos distinguiendo metacategorías que nos permitieron llevar a cabo un análisis más interpretativo a la luz de la información disponible, nuestras propias interpretaciones y los marcos conceptuales que dieron sustento a esta investigación. Para realizarlo, nos apoyamos en el software de análisis cualitativo Atlas-ti.

Discusión de resultados

Antes de presentar los resultados de este estudio debemos señalar que no resultó fácil "detectar y capturar" los procesos reflexivos docentes especialmente cuando estos surgían en el transcurso de las clases; parecían poco "asibles" y por tanto difíciles de abordar y comprender.

Mientras realizábamos las observaciones de las profesoras A y B nos percatamos que su forma de enseñar se caracterizaba por una serie de rutinas y de un método didáctico bastante claro que otorgaba una estructura a las clases estable y que incluso podía ser anticipada por los estudiantes. Sin embargo, de acuerdo a Eraut (1999) la conducta mecanizada y la toma de decisiones puramente intuitiva no es suficiente para que haya una enseñanza efectiva que promueva un aprendizaje significativo; con el tiempo, los procedimientos rutinarios pueden dejar de ser útiles y alejarse de las verdaderas necesidades de los estudiantes en la medida que son utilizados como especies de "atajos" para la actuación docente y la toma de decisiones en el aula. Por tanto y según este autor, los profesionales necesitan reservarse

un cierto control sobre aquellas parcelas más intuitivas de su oficio por medio de la reflexión regular, la autoevaluación y la disposición para aprender de los colegas; se requiere entonces de una reflexión deliberativa y del control de la práctica profesional de manera continua. Esto es lo que nos proponemos describir y discutir a continuación.

Primer nivel de reflexión: la reflexión en la acción

Fueron muy pocas las ocasiones en las que A y B cambiaron el curso de acción durante sus clases mientras realizábamos las observaciones en el aula. Lo anterior, en ningún caso significa que sólo hayan surgido los procesos reflexivos en la acción que percibimos durante nuestras observaciones pues, al ser conductas de tipo espontáneo y muchas veces no conscientes, se nos hacía difícil captarlos por más que los hayamos intentado consignar en el diario de observación.

Durante sus clases, A hizo pequeñas modificaciones del curso de acción especialmente cuando la sesión iba a finalizar y daba una visión panorámica del caso clínico incidiendo en ciertos aspectos y contenidos claves. Así, durante ese momento, justo al cierre de la clase, cuando se hacía necesario explicar un procedimiento de cálculo o un concepto complejo, en ocasiones verbalizaba que no se había explicado bien y de manera inmediata procedía a reiterar la explicación utilizando otras frases, ejemplos, dibujos en la pizarra, etc. También era común que, ante la falta de respuesta de los alumnos cuando preguntaba si le habían entendido, procediera a explicarlo de nuevo

En cuanto a B, sólo pudimos constatar esta reflexión en la acción en dos oportunidades; la primera vez cuando decidió no hacer una actividad y dejarla para una clase posterior debido a que por su abordaje se requería mayor tiempo – tal y como ella lo explicitó en ese momento- y en otra ocasión, cuando admitió de manera explícita y verbal que la respuesta de un

estudiante era consecuencia de su mala formulación de la pregunta tal y como queda reflejado en este extracto:

"Comenta que ha efectuado mal la pregunta y que por eso el alumno no ha utilizado la estructura (gramatical) que están trabajando. Reformula la pregunta y ahora el alumno sí que utiliza la nueva estructura.".

Aquí se observa que B no sólo explicitó que no había formulado bien la pregunta, cuestión que según su percepción llevó al estudiante a no responder correctamente, sino que, acto seguido, la reformuló y, al responder el alumno de manera adecuada, pudo constatar que esta vez sí había logrado una mejor formulación y que el alumno había comprendido el contenido tratado en ese momento. Este tipo de conductas es descrito por Leinhardt y Greeno (1986) como propio de docentes expertos. Ahora bien, durante la entrevista B comentó que, al detectar que los estudiantes no habían integrado bien ciertas estructuras gramaticales, decidía en el momento llevar a cabo más ejercicios para reforzar el contenido; otras veces, dejaba esta "tarea pendiente" para clases sucesivas.

En todo caso, *parece ser que estos procesos reflexivos en la acción aparentemente no estaban demasiado desarrollados en ninguna de las profesoras.* Más bien, aparecían de manera más marcada las verbalizaciones del pensamiento docente que les ayudaban a guiar su actuar y en muchas ocasiones relacionadas con la gestión del tiempo. El hecho de que estas reflexiones en la acción fuesen más bien escasas podría deberse a una falta de lectura de indicios durante la clase que permitiesen detectar y abordar de manera efectiva ciertas dificultades o situaciones problemáticas -que de hecho surgieron durante las sesiones de ambas-. Así, particularmente en el caso de B, percibimos que tenía dificultades para darse cuenta que ciertos elementos contextuales o de clima de aula podían estar dificultando la situación de aprendizaje; lo anterior le impedía

tomar decisiones adecuadas y cambiar el curso de acción durante la clase con resultados adversos en algunas ocasiones. En cuanto a A, por momentos aparecía la dificultad para detectar que un contenido o caso era demasiado complejo de abordar y que por tanto, era necesario invertir más tiempo en su abordaje, cuestión que no realizaba.

Lo anterior, a nuestro modo de ver, podría dar cuenta de una dificultad de estas profesoras noveles para reflexionar en la acción. Para un docente con pocos años de experiencia, cambiar los cursos de acción sobre la marcha puede resultar amenazante e incluso paralizante y requiere de un alto nivel de conocimiento práctico arraigado en la experiencia. De hecho, esta capacidad necesita de una gran pericia por parte del docente pues, por un lado, se hace necesario detectar sobre la marcha que "algo no está funcionando bien" y, simultáneamente, actuar de manera oportuna y rápida para paliar la situación y subsanarla. En otras palabras, reflexionar en la acción requiere de la capacidad de improvisar en el acto, capacidad que sólo es factible de ser desarrollada en la medida que exista experticia y maestría en la actuación docente.

Al respecto, Kreber (2002) señala que el profesorado novel, para quien la mayoría de las situaciones son excepcionales o novedosas, tendrá que recurrir en mayor medida al pensamiento analítico y consciente para abordarlas ya que el conocimiento implícito que requiere el pensamiento intuitivo no ha sido desarrollado todavía; en la medida que experimente más este tipo de situaciones, incrementará su capacidad de percepción rápida, de pensar y decidir intuitivamente cuándo hay que introducir un ajuste en los planes y emprender acciones a la luz de esas impresiones. Lo anterior se relaciona con la reflexión sobre la acción.

Segundo nivel de reflexión: la reflexión sobre la acción

Loughran (2006) señala que si bien la sabiduría práctica es un conocimiento de las particularidades de una situación de enseñanza de tipo

concreto, que está enraizado en las prácticas pedagógicas y que para que surja, requiere de la práctica, ésta no sólo involucra la experiencia per se, sino que también un proceso de focalización en la experiencia que permite escoger cursos de acción. Para Kogan (2004) hay una gran diferencia entre aprender de la experiencia y simplemente tener experiencia; de hecho, hay muchos docentes que tienen experiencia pero se requiere por parte de estos un gran trabajo, bajo ciertas circunstancias, para poder aprender acerca de la experiencia de una manera sistemática y autorregulada (Kreber, 2002). Para llevar a cabo este tipo de procesos reflexivos según Atkinson (2002), se pueden utilizar diferentes fuentes de retroalimentación de las prácticas: la reacción de los estudiantes durante la clase, cómo trabajan, las reflexiones del propio docente, su autoevaluación y las opiniones de colegas, tutores o mentores.

Teniendo en cuenta los diferentes niveles de reflexión propuestos por Louden (1992), consideramos que ni A ni B llegaron al último nivel de reflexión sobre sus prácticas (reflexión como investigación) de una manera lo suficientemente sistematizada y consciente de forma que les permitiera tomar distancia de su actuación, analizar sus puntos débiles, compartirlos con otros colegas y decidir nuevos cursos de acción. Sin embargo, sí pudimos constatar cierta *recurrencia de procesos reflexivos sobre la acción*, muchos de los cuales nos fueron confiados durante las conversaciones informales con las docentes, justamente cuando las clases habían finalizado. Lo anterior lo atribuimos a que resulta más factible reflexionar sobre las propias prácticas docentes una vez que éstas ya han tenido lugar sin tener que improvisar, actuar de manera intuitiva e instantánea.

En A y B, los procesos reflexivos sobre la acción se manifestaron en momentos diversos. Así, A solía llevar a cabo este tipo de reflexiones inmediatamente después de acabada la clase y casi a través de un diálogo introspectivo aunque también las realizó durante la entrevista. En cambio, B

comentó diversos aspectos sobre su docencia que ella consideraba que era necesario mejorar mayoritariamente durante la entrevista. En el primer caso, por tanto, la reflexión era más espontánea y, en el segundo, más racional y retrospectiva. Ambas, de acuerdo a nuestra opinión, manifestaban procesos reflexivos ubicados en el segundo nivel según la propuesta de Louden (op.cit.).

A solía centrarse no sólo en su actuación docente (se autocriticaba con respecto a la gestión del tiempo, la falta de planificación de una clase, no haber colgado con suficiente antelación un material de trabajo importante para tratar el caso en una sesión) sino que también retroalimentaba sus prácticas a partir del comportamiento de los alumnos, en cómo estos habían trabajado durante la sesión e incluso preguntándoles directamente; un comentario muy frecuente era relativo a si los estudiantes se habían involucrado o no en la tarea, si les había visto o no motivados. El siguiente comentario lo hizo durante la entrevista ante la pregunta sobre el comportamiento de sus estudiantes durante una de sus clases y su baja participación:

"Bueno, eso es que no les motiva… eso es que no les motiva o que realmente les he dado demasiado tiempo para solucionar el problema.".

Lo interesante del fragmento anterior es que A hizo una atribución interna sobre el comportamiento de los estudiantes y su propia responsabilidad con respecto a la baja implicación de los estudiantes en la tarea. En todo caso, A también era capaz de reconocer cuándo una clase había resultado exitosa aunque, en estos casos, solía hacer una atribución externa al comentar que el caso era desafiante o que la estrategia didáctica utilizada en sí misma era motivante.

Por otro lado, una preocupación que "rondaba por la cabeza" de A era su falta de dominio de ciertos contenidos que la llevaban a experimentar un

alto grado de frustración por el hecho de no poder dar respuesta a las preguntas de sus estudiantes y que, suele ser una preocupación recurrente de los docentes noveles. A partir de aquí, ella comentaba algunas acciones a realizar para poder subsanar esta falencia. Adicionalmente, durante la entrevista A manifestó de manera explícita algunas cuestiones que le ayudarían a mejorar su docencia: una mayor implicación de los docentes de prácticas durante los seminarios, las opiniones de estos, los alumnos y la mía propia como observadora de sus sesiones. Por último, también debemos mencionar aquí un sofisticado sistema de evaluación progresiva que ella implementó durante el transcurso de la asignatura, que incluía las valoraciones de los estudiantes acerca de ésta y que le otorgaban un feedback acerca de cómo estaba implementando sus clases con el fin de mejorarlas a futuro.

Por su parte, B hizo un análisis más global y retrospectivo sobre su docencia durante la entrevista.

Aunque en un par de oportunidades reconoció, también a través de una especie de monólogo reflexivo, que tendría que haber iniciado la clase de una manera diferente justo cuando ésta había acabado:

"Me comenta que hoy no ha comenzado bien la clase, que debía haberlo hecho de manera diferente… me dice que se ha dado cuenta que tendría que haber empezado por estructuras.".

Adicionalmente, B utilizaba el dictado de extractos de cuentos como mecanismo que le permitía estar alerta acerca de su quehacer: a través de su revisión constataba si los estudiantes habían asimilado los contenidos de manera correcta y cuáles eran sus principales errores, cuestiones que resultaban clave para planificar sus próximas sesiones. Lo anterior daba cuenta de algunas reflexiones sobre su forma de enseñar y si ésta estaba siendo efectiva para lograr el aprendizaje de los alumnos, así, sus procesos reflexivos

le permitían investigar sobre su enseñanza, ir probando nuevas fórmulas. Con esto queremos resaltar que B dejaba entrever que había una relación directa entre su docencia y los aprendizajes de los alumnos; en otras palabras, al igual que A, hacía una atribución interna en torno a su responsabilidad con respecto a los aprendizajes de sus estudiantes.

Finalmente, hay una cuestión relacionada con la reflexión sobre la acción que nos parece muy importante de mencionar y que tiene que ver con las capacidades reflexivas y los procesos de socialización y formación. Por un lado, A impartía su asignatura en la que colaboraba un grupo de docentes jóvenes que guiaban las prácticas clínicas; algunos de estos estaban muy motivados por su docencia y con ellos solía discutir diversos aspectos de las clases (método didáctico, evaluación de los aprendizajes, relaciones con los alumnos, recursos para la docencia). Este tipo de espacios, si bien informales, eran recurrentes y potenciaban en ella la discusión y la reflexión. En cambio B contaba con espacios como estos pero de una manera mucho más azarosa y menos evidente (cuando tenía la oportunidad de tener alguna conversación informal con otra docente del Departamento, especialmente en lo que respecta a estrategias didácticas). En tal sentido, creemos que los espacios formativos resultan cruciales para potenciar los procesos de reflexión sobre la acción y con ello, la mejora de las prácticas docentes.

Conclusiones

Las docentes que participaron en esta investigación han ido construyendo y desarrollando el oficio de enseñar a través de de sus prácticas cotidianas que, en muchas ocasiones, iban acompañadas de procesos reflexivos. En el apartado de resultados hemos descrito los procesos de reflexión en y sobre la acción llevados a cabo por ambas docentes; sin embargo, creemos que estos últimos han sido los más relevantes para generar aprendizajes sobre las prácticas docentes. En tal sentido, si bien la reflexión en

la acción nos parece altamente significativa para enseñar de manera efectiva resulta difícil que los docentes principiantes la hayan desarrollado de manera amplia o profunda pues requiere de mucha experiencia y experticia (Kreber, 2002) y suele ser de tipo no consciente.

En cambio, los procesos de reflexión sobre la acción fueron mucho más frecuentes y, en la medida que eran llevados a cabo fuera del "fragor de la clase", las profesoras de este estudio, con mayor calma y tranquilidad, podían analizar sus prácticas para valorar aquello que había dado mejores o peores resultados o aquello con lo que se sentían más o menos satisfechas para, a partir de ahí, tomar ciertos cursos de acción tendentes a la mejora de la enseñanza. Como señala Louden (1992), este tipo de procesos reflexivos constituyen un proceso de examen interno y exploración de tipo más consciente acerca de la propia enseñanza permitiendo por tanto una mayor comprensión de ésta. En el caso de A, este tipo de reflexiones surgían de manera espontánea al finalizar la clase y muchas veces solía compartirlas con los estudiantes, las docentes en práctica e incluso con la observadora; en cuanto a B, éstas emergían más bien cuando llevaba a cabo una análisis más global de su manera de enseñar logrando focalizarse en aquellos aspectos que, bajo su punto de vista, debía mejorar.

Ahora bien, la capacidad para desarrollar procesos reflexivos conscientes y focalizados para la mejora de la enseñanza está estrechamente relacionada con los espacios de formación del profesorado universitario. Esta habilidad era mucho más patente en el caso de A, cuestión que atribuimos a la oportunidad de poder socializar sus prácticas docentes y participar en cursos de formación pedagógica en la Universidad. Así, consideramos que los espacios creados por los propios docentes para compartir sus experiencias docentes, reflexionar en torno a nuevas ideas sobre formas de planificar, implementación de metodologías o evaluación de los aprendizajes, se vuelven muy enriquecedores y favorecen en los docentes la capacidad para transformar

sus prácticas en objeto de análisis y crítica. También temas relativos al manejo de la relación con los estudiantes y formas para afrontar situaciones difíciles pueden ser una gran aportación a la formación y reflexión sobre la actuación docente, especialmente en el caso de los docentes principiantes. De acuerdo a Atkinson (2002), son precisamente este tipo de espacios de acompañamiento, en los que se comparten las experiencias docentes, los que ayudan al aprendizaje. En tal sentido, para diversos autores (Feixas, 2002a; Michavila, 2003; Knight, 2006) las áreas de conocimiento y los departamentos en lo que trabajan los principiantes juegan un rol central; las primeras pueden dar una orientación más específica y una asesoría que faciliten el perfeccionamiento profesional, la reflexión sobre los aprendizajes de los estudiantes, y la posibilidad de llevar a cabo innovaciones educativas; y, los segundos, ayudar y acompañar a los profesores principiantes de una manera sistemática y contextualizada.

Asimismo, creemos que la posibilidad de participar en instancias formativas formales mientras se enseña es un aliciente para transformar las propias prácticas de enseñanza en objeto de atención, crítica y búsqueda de resolución de problemáticas que aparecen como relevantes. Grossman (1990) afirma que un punto a favor de los cursos formativos es que preparan a los docentes para aprender más acerca de la experiencia en la sala de clases. En este sentido, A, a diferencia de B, contaba con una clara ventaja pues había y estaba participando de una serie de cursos de formación que le proveían de nuevas ideas para sus clases así como también de un espacio para la reflexión y el intercambio sobre prácticas docentes en la misma o en diferentes áreas disciplinares. Este tipo de espacios parecen fundamentales en su visión acerca de la docencia y en la necesidad de pensar sobre ella para mejorarla.

Desde nuestra perspectiva, todo lo anterior da cuenta de la importancia de los procesos reflexivos acerca la acción docente pero ya no sólo llevados a cabo de una manera solitaria sino que, especialmente, en la medida que se

hagan de manera colaborativa con los estudiantes y con otros docentes de la misma o diferente área disciplinar o bien con diversos grados de experiencia. Los procesos de retroalimentación de los alumnos, de socialización de las prácticas docentes en espacios formales y no formales y la formación permanente que pueden incluir la mentorías, resultan beneficiosos para introducir procesos reflexivos en los profesores y promover su desarrollo profesional en la medida que permiten investigar de manera deliberada sobre la docencia y lo que Louden (1992) denomina "reflexión como investigación".

Referencias bibliográficas

ATKINSON, T. (2002). Aprender a enseñar: habilidades intuitivas y objetividad razonada. En T. Atkinson y G. Claxton (Eds.), *El profesor Intuitivo* (pp. 95-112). Barcelona: Octaedro.
BARNES, C. (1992). *Developing teachers: "When the student is ready...". The developmental "waves" of teachers as learners*. Paper presented at the International Faculty Development Conference Vail, Colorado, Junio 28-30.
BULLOUGH, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En B. Biddle, T. Good e I. Goodson, *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (pp. 99-116). Barcelona: Paidós.
BURDEN, P. (1982). *Developmental supervision: reducing teacher stress at different career stages.* Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teachers Educators. Phoenix, 15 de febrero.
DENZIN, N. Y LINCOLN, Y. (1994) Introduction: entering the field of Qualitative Research. En N. Denzin e Y. Lincoln (Ed.), *Handbook of Qualitative Research* (pp.1-34). California: Sage Publications.
DENZIN, N. Y LINCOLN, Y. (2008). *The landscape of Qualitative Research* (3th edition). London: Sage Publications.
DEWEY, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
ERAUT, M. (1999). *Developing professional knowledge and competence*. Philadelphia: The Falmer Press.
FEIXAS, M. (2002a). El profesorado novel: estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Boletín RED-U 2,* 1, 33-44.
FEIXAS, M. (2002b). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. Tesi doctoral inèdita. Departament de Pedagogia Aplicada. Universitat Autònoma de Barcelona.
FENSTERMACHER, G. D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. En L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of Research in Education* (Vol. 20, pp. 3-56). Washington: American Educational Research Association.
GOODSON, I. (1992). *Studying Teachers' Lives*. London: Routledge.
GROSSMAN, P. (1990). *The Making of a Teacher. Teacher Knowledge and Teacher Education.* Nueva York: Teachers College Press.
KAGAN, D. (1992a). Professional growth among Preservice and Beginning teachers. *Review of Educational Research, 62,* 2, 129-169.
KNIGHT, P. (2006). *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia* (2ond edition). Madrid: Narcea.

KOGAN, B. (2004). Professional development. Learning from experience. Common schools, uncommon futures: a working consensus for School renewal. En L. Shulman, *The Wisdom of Practice. Essays on teaching, learning, and learning to teach* (pp. 503-520). San Francisco: Jossey-Bass.
KREBER, C. (2002). Teaching excellence, teaching expertise, and the scholarship of teaching. *Innovative Higher Education*, 27, 1, 5-23.
LEINHARDT, G., Y GREENO, J. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psycology, 78*, 2, 75-95.
LOUDEN, W. (1992). Understanding reflection through collaborative research. En A. Hargreaves y M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (pp. 178-215). NewYork: Teachers College Press.
MARCELO, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
MCALPINE, L., WESTON, C., BEAUCHAMP, J., WISEMAN, C. Y BEAUCHAMP, C. (1999). Building a metacognitive model of reflection. *Higher Education, 37*, 105-131.
MONTERO, L. (2001a). *La construcción del conocimiento profesional docente.* Argentina: Ediciones: Homo Sapiens.
PATTON, M. (1987). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
PORLÁN, R. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Díada.
PUNCH, K. (1998). *Introduction to Social Research. Quantitative & Qualitative Approaches.* London: Sage Publications.
RAMSDEN P. (2003) *Learning to teach in higher education*. Routledge: Nueva York.
ROBERTSON, D. (1999). Professors' perspectives on their teaching: a new construct and development model. *Innovative Higher Education*, *3,* 4, 271-294.
SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.
SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
STAKE, R. (1999). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Morata.
STAKE, R. (2005). Qualitative case studies. In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.). *SAGE handbook of qualitative research* (3th edition) (pp. 443-466). California: Sage Publications.
STRAUSS, A., Y CORBIN, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Bogotá: CONTUS-Editorial Universidad de Antioquía.
STROMNES, A. (1991). Dewey´s view on knowledge and its educational implications. Critical considerations. *Revista Española de Pedagogía, 189,* 195-217.
TARDIFF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional.* Madrid: Narcea.
VEEMAN, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research,* 54, 2, 143-178.
WEIMER, M. (2001). Learning more from the wisdom of practise. *New Directions for Teaching and Learning*, *86,* 45- 56.
WESTERMAN, D. (1991). Expert and Novice Teacher Decision Making. *Journal of Teacher Education, 42*, 4, 292-305.
ZEICHNER, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía, Monográfico El Profesorado ¿Cómo se Forman?, 220,* 44-49.

FUENTES ELECTRÓNICAS

MICHAVILA, F. (2003). La formación del profesorado universitario. *El País* on line. Recuperado el 3 de enero de 2009, de: http://www.elpais.com/articulo/educacion/formacion/profesor/universitario/elpedupor/20030303elpepiedu_5/Tes.

A filosofia e os desafios da educação contemporânea...

Philosophy and the contemporary educational challenges...

Prof. Dr. Antonio Joaquim Severino[1]

[1] Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho e da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. E-mail: ajsev@uol.com.br

Submetido em 28/05/2015
Aprovado em 30/07/2015

Resumo: O propósito do ensaio é explicitar alguns elementos para uma reflexão sobre a imprescindibilidade da mediação da Filosofia nas tramas sócio-culturais da sociedade contemporânea, em que pesem as profundas mudanças pelas quais essa sociedade vem passando nos tempos de ingresso no terceiro milênio. As extensas e intensas transformações que desenham um novo cenário para a cultura humana, longe de descartarem a contribuição da formação filosófica, tornam-na ainda mais necessária. Defende, então, que se impõe, mais que nunca, fecundar a educação com um permanente debate sobre as dimensões éticas, políticas, estéticas, epistêmicas e antropológicas. Reafirma a missão por excelência da educação em geral e da educação universitária em particular com vistas a assegurar aos profissionais que habilita uma formação integral, que vá além da mera qualificação técnica. Ainda que assumindo uma perspectiva de universalidade, a reflexão se pauta na particularidade da situação concreta do contexto sociocultural da realidade brasileira contemporânea.
Palavras chave: Filosofia. Cultura. Educação.

Abstract: The purpose of the essay is to explain some elements to reflect on how essential is the mediation of Philosophy in social and cultural frames of contemporary society, in spite of the profound changes that this society has undergone in entry times in the third millennium. The extensive and intense transformations drawing a new scenario for human culture, far from discarding the philosophical training contribution, make it even more necessary. It defends, then, that imposes more than ever, fertilize education with a permanent debate on the ethical, political, aesthetic, epistemological and anthropological. It reaffirms the mission par excellence of education in general and university education in particular in order to ensure that professionals that enables a comprehensive education that goes beyond mere technical expertise. Although assuming a universal perspective, reflection is guided in particular the concrete situation of the sociocultural context of contemporary Brazilian reality.
Keywords: Philosophy. Culture. Education.

Introdução

Ainda que esteja convicto de que a humanidade tenha uma história contínua, creio ser necessário reconhecer que nos encontramos hoje, sem nenhuma dúvida, num mundo bem distinto daquele dos últimos 40 anos do século XX. No que concerne à vida da espécie humana, entendo que o pressuposto da continuidade histórica convive dialeticamente com aquele da ruptura e da transformação. Por sua vez, a educação tem presença importante na condução desse processo, respondendo tanto pela preservação da vida social como pela sua transformação.

A geração dos que agora beiramos os 70 anos de idade pode testemunhar mudanças muito fortes que ora desenham um cenário bem diferente. Por isso mesmo, ao falar da necessidade e da importância da Filosofia hoje, é preciso começar por iluminar esse cenário, mapear os atuais meandros da sociedade contemporânea, olhar através das tramas socioculturais que redesenham nossa circunstância histórica.

O nosso parece ser, com efeito, um novo tempo, a exigir, sem dúvida, um novo pacto educativo... A partir dos anos 80 do século findo, o Brasil, como de resto, todo o terceiro mundo, vem sendo instado a inserir-se no novo processo de desenvolvimento econômico e social do capitalismo em expansão. Os grandes agentes desse capitalismo internacional sem pátria impõem, via mecanismos propriamente econômicos, a adoção de suas práticas produtivas, monetárias e financeiras, comprometendo todos os países através de acordos mundiais e exigindo também adequações nos campos político e cultural (Ianni, 1992; Ortiz, 1994; 1996; Chesnais, 1996). A meta continua sendo aquela da plena expansão do próprio capitalismo, agora sem concorrências ideológicas significativas e numa perspectiva declarada de globalização. Fala-se então da agenda neoliberal, ou seja, de uma retomada dos princípios do liberalismo clássico, mas com a devida correção daqueles seus

desvios considerados humanísticos. (Carvalho, 2004; Gentilli, 1995; Paulani, 2006).

De acordo com essa doutrina neoliberal, alguns posicionamentos se tornam preponderantes. De um lado, a total liberação das forças do mercado, a quem cabe a efetiva condução da vida das nações e das pessoas. Daí a pregação do livre comércio, da estabilização macro-econômica e das reformas estruturais necessárias, em todos os países, para que o sistema tenha alcance mundial e possa funcionar adequadamente. De outro lado, a formulação de uma severa crítica ao Estado do Bem-Estar Social, que deve ser reduzido a um estado mínimo, em seu papel e funções. Na verdade, a sua redução a mero regulador da administração dos recursos coletivos em benefício de interesses privados dos grupos econômicos dominantes na sociedade. Os interesses da maioria da população não constituem referências para a implementação das macropolíticas de alcance social. A iniciativa política deve dar prioridade à iniciativa econômica dos agentes privados. Graças à impressionante revolução tecnológica, mormente na esfera da informática, que elimina as distâncias de tempo e de espaço, mudam-se igualmente as relações industriais, o sistema do trabalho e o gerenciamento da produção. Os mercados financeiros são liberados e expandidos. Os estados nacionais tornam-se reféns das políticas internacionais do grande capital. A política interna dos países, por sua vez, é forçada a esse ajuste econômico, impondo a queda dos salários reais, o crescimento do desemprego estrutural, a estatização da dívida externa e a elevação da taxa de juros (Lombardi, 2004; Frigotto, 2006).

Esta situação vem marcada também na sociedade brasileira das últimas décadas, confirmando aquela contradição do processo historicossocial inicialmente referido, no qual mudanças substantivas convivem intensamente com a continuidade da mesma configuração estrutural das sociedades históricas concretas. O novo não elimina o velho. O que estamos vivenciando é uma transformação adaptativa do mesmo capitalismo que vai mantendo,

com eventuais ajustes que consolidam e aprimoram seus mecanismos internos, os seus objetivos e finalidades.

Essa forma atual de expressão histórica do capitalismo, ora sob predomínio do capital financeiro, conduzido de acordo com as regras de um neoliberalismo desenfreado, num momento histórico marcado por um irreversível processo de globalização econômica e cultural, produz um cenário existencial onde as referências ético-políticas perdem sua força na orientação do comportamento das pessoas, trazendo descrédito e desqualificação para a educação. Ao mesmo tempo em que, pelas regras da condução da vida econômica e social, instaura um quadro de grande injustiça social, sonegando para a maioria das pessoas as condições objetivas mínimas para uma subsistência num patamar básico de qualidade de vida, interfere profundamente na constituição da subjetividade, no processo de subjetivação, manipulando e desestabilizando valores e critérios. Prevalece um espírito de niilismo axiológico, de esvaziamento de todos os valores, de fim das utopias e metanarrativas, da esperança de um futuro melhor, de incapacidade de construir projetos. A eficiência e a produtividade, do lado da produção, e o consumo compulsório, do lado dos indivíduos, são os únicos critérios válidos a se levar em conta. Para essa ideologia, que é sustentáculo subjetivo do empreendimento capitalista, cabe aos indivíduos alcançarem seus objetivos, melhorarem suas condições de vida, articulando-se ativamente aos processos determinantes do mercado, praticando-o competitivamente, de acordo com a máxima segundo a qual cada um deve cuidar de si mesmo enquanto o mercado cuida de todos (Severino, 2006; Paulani, 2006; Gentilli, 1995).

A sociabilidade neoliberal e seu impacto na subjetivação dos indivíduos

Configura-se então uma sociabilidade típica desse contexto neoliberal, que se constitui atrelada a profundas mudanças provocadas pelas injunções dessa etapa da economia capitalista, na esfera do trabalho, da cidadania e da

cultura. Como se pode constatar pelos dados fornecidos por estudiosos (Pochmann, 2006) e pelo próprio sistema (Brasil, 2014), a ocorrência de situações de degradação, no mundo técnico e produtivo do trabalho, de opressão, na esfera da vida social e de alienação, no universo cultural. Estas condições manifestam-se, em que pesem as alegações em contrário de variados discursos, como profundamente adversas à formação humana, o que tem levado a um crescente descrédito quanto ao papel e à relevância da educação, como processo intencional e sistemático.

Nesse contexto da história real, a educação é interpelada pela dura determinação dessa realidade, no que diz respeito às condições objetivas da existência. Numa profunda inserção histórico-social, a educação é serva da história. Aqui se paga tributo a nossa condição existencial de seres encarnados e, como tais, profundamente pré-determinados. Uma lógica perversa compromete o esforço da humanização. São adversas as condições para se assegurar a qualidade necessária para a educação. Como bem mostra o exemplo do Estado brasileiro, pronuncia-se um discurso muito elogioso e favorável à educação, mas a prática real da sociedade política e das forças econômicas neste atual estágio histórico não corresponde ao conteúdo desse discurso. O discurso se pauta em princípios e valores elevados que não são sustentados nas condições objetivas de sua realização histórica no plano da realidade social.

Já no plano da subjetividade, utilizando-se de diferentes modalidades de intervenções ideológicas, particularmente através dos meios de comunicação, o sistema atua fortemente no processo da subjetivação humana. Numa frente, opera a subversão do desejo, deturpando a significação do prazer, não se investindo adequadamente no aprimoramento da sensibilidade estética. Açulam-se os corpos no sentido de fazer deles fogueiras insaciáveis de prazer que jamais será satisfeito. Ocorre total regressão do estético. Embora prometa a felicidade, não gera condições para sua efetiva realização por todas as

pessoas. Subverte também a vontade, impedindo o exercício de sua liberdade, não deixando que o homem pratique sua condição de igualdade: não investe na formação do cidadão, ou seja, aquele que pode agir livremente numa sociedade de iguais. Propaga a idéia de uma democracia puramente formal. Não tem por meta o cidadão, mas o contribuinte, que habita o *locus* social mas não compartilha efetivamente de sua constituição, não compartilha das decisões que instauram o processo político-social. Toda essa enviesada pedagogia, ao invés de levar os sujeitos a entender-se no mundo, mistifica o mundo, manipulando-o para produzir a ilusão da felicidade. Prosperidade prometida mas nunca realizada. Leva ao individualismo egoísta e narcísico, simulacro do sujeito autônomo e livre. Substitui o ser pelo ter, como se a plenitude de nossa existência se realizasse pela posse, pela acumulação e pelo consumo de maior número de bens, esvaziados de seu valor de uso e fetichizados em seu valor de troca.

Subverte ainda a prática do conhecimento, eliminando o seu processamento como construção dos objetos que são conhecidos. Torna-se mero produto e não mais processo, experiência de criatividade, de criticidade e de competência. É literalmente tecnificado, objetivado, empacotado, não precisando ser construído, bastando que seja comprado. A própria ciência é vista como conhecimento eminentemente técnico, o que vem a ser um conceito autocontraditório. Todas as demais formas de saber são desqualificadas sob alegação de seus compromissos com metanarrativas infundadas. Daí a generalização do ceticismo e o relativismo.

Nesse contexto, prospera uma ética hedonista baseada no individualismo, de traço narcísico, que vê o homem como se fosse um átomo solto, vivendo em torno de si mesmo, numa sensibilidade ligada apenas ao espetáculo. Puro culto ao prazer que se pretende alcançar pelo consumo compulsivo e desregrado dos bens do mercado. Esta lógica fundada na exacerbada valorização de uma suposta autonomia e suficiência do sujeito

individual, no apelo ao consumo desenfreado, compromete o reconhecimento e a reafirmação dos valores universais da igualdade, da justiça e da equidade, referências necessárias para uma concepção mais consistente da humanidade, alicerçada no valor básico da dignidade humana.

Coagida pela pressão das determinações objetivas, de um lado, e pelas interferências subjetivas, de outro, a educação é presa fácil do enviesamento ideológico, que manipula as intenções e obscurece os caminhos, confundindo objetivos com interesses. Tal situação aumenta e agrava o desafio que a educação enfrenta em sua dialética tarefa de, simultânea e contraditoriamente, inserir os sujeitos educandos nas malhas culturais de sua sociedade e de levá-los a criticar e a superar essa inserção; fazer um investimento na conformação das pessoas a sua cultura ao mesmo tempo que precisa leva-las a se tornarem agentes da transformação dessa cultura (Severino, 1986; 2001).

Como fica o humanismo na atualidade?

Por outro lado, impõe-se esclarecer preliminarmente qual o sentido em que se pode falar então de uma cultura humanística nestas mudadas circunstâncias. Obviamente, como já dito de início, não está mais em pauta aquela proposta de realização da essência humana, como se já tivéssemos, de todo o sempre, o modelo ideal de existência que caberia apenas desabrochar, para o que a educação seria a via mais adequada.

Há que se insistir em que a substância do existir humano é a prática. Isso quer dizer que a existência humana se tece fundamentalmente pela ação, ou seja, ela se constitui efetivamente pelo conjunto das atividades práticas que os homens desenvolvem na concretude espaço-temporal. O existir, para os homens, o seu viver, é antes de tudo desdobrar-se pelo agir numa interação permanente e intensa com os dados da natureza física do mundo material, com os outros homens na sociedade e com as construções simbólicas,

subjetivamente produzidas pela sua consciência e guardadas pela memória e, no plano objetivo, conservadas pela cultura..

A existência humana é, portanto, uma existência mediada, ou seja, ela só se realiza através das mediações objetivas de ações concretas. Esta compreensão do existir humano contrapõe-se àquela que fundasse esse existir numa essência metafísica ou numa natureza física, na medida em que essas categorias demarcam condições previamente estabelecidas e acabadas, como se configurassem um modo de ser específico do homem (Severino, 2001).

E a especificidade do humano só pode ser captada pela apreensão dessas mediações. Embora essa apreensão se realize graças ao conhecimento, todas as mediações se expressam concretamente como atividades práticas, quais sejam, a prática produtiva, a prática política e a prática simbolizadora que constituem as esferas respectivamente do trabalho, da sociabilidade e da cultura.

O conhecimento que a humanidade já pode produzir sobre si mesma, graças às contribuições de todas as modalidades de saber, leva à conclusão de que a existência/essência humana é fundamentalmente prática, ação, atividade. E enquanto tal é um processo que só pode desdobrar-se num espaço social e num tempo histórico, tratando-se, portanto, sempre de uma prática histórico-social.

Sendo a prática a substância do existir, então só se é algo mediante um contínuo processo de agir, só se é algo mediante a ação. Por isso, ao contrário do que pensavam os metafísicos clássicos, no caso do homem, não é o *agir que decorre do ser*, mas é o *modo de ser que decorre do agir*. É a ação que delineia, circunscreve e determina a essência dos homens, ao configurar sua existência concreta. É na e pela prática que as coisas humanas efetivamente acontecem, adquirindo aquela forma graças à qual se tornam especificamente humanas.
Mas a prática humana é uma prática diferenciada, ela ocorre A prática humana mediante um processo complexo, constituindo-se por múltiplos aspectos e

incorporando especificidades que a distinguem das ações dos outros seres e das outras esferas do ser. Por isso, ela se torna eminentemente *praxis*, entendida esta como aquela prática mediante a qual, ao intervir na natureza, na sociedade e na cultura, o homem transforma a si mesmo, vai se construindo. É a forte interação da subjetividade, por parte do homem, com a objetividade, constitutiva da realidade do mundo, que faz de sua ação uma práxis, pois é por essa interação que a realidade objetiva pode ser transformada tanto quanto o é o sujeito agente. Cabe então dizer que toda ação humana, em sua condição de práxis, é sempre impregnada por uma intencionalidade, é portadora de um sentido humano, explicitável por sua consciência reflexiva.

Desse modo, a praxis não deve ser vista como uma atividade puramente técnica contraposta à teoria, mas sim como determinação da existência humana como elaboração da realidade. "A *praxis* na sua essência e universalidade é a revelação do segrêdo do homem como ser onto-criativo, como ser que *cria* a realidade (humano-social) e que, *portanto*, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade)" (Kosik, 1986. p. 202).

Do sentido da formação humana

E por fim é preciso ainda esclarecer o que se entende por formação humana para que se possa delinear a presença da Filosofia na dinâmica da educação em todos os seus níveis e modalidades e, particularmente no ensino superior.

Por formação deve-se entender o processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa. Está em pauta a ideia do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo. Uma situação de plena humanidade na qual o sujeito

encontra-se menos determinado em suas ações por forças heterônomas a sua vontade livre, quando os condicionamentos inerentes a sua condição natural e social atuam tão somente como a prioris existenciais, como lastros de seu existir concreto como parte da natureza e integrante da sociedade.

Como mediadora da formação, a educação vai muito além de sua expressão institucional e instrucional, sua face visível, realizando-se fundamentalmente como um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva. A interação docente é mediação universal e fundamental dessa formação tendo-se em vista a condição da educabilidade do homem.

Trata-se, sem dúvida, de um objetivo de difícil consecução, frente à dura realidade histórica de nossa existência. Mas é um horizonte a não se perder de vista e a ser constantemente buscado, mesmo diante das limitações da civilização atual**,** por mais que sejam degradantes, na esfera técnica e produtiva do trabalho, opressivas, na esfera da vida social e alienantes, no universo cultural**.** Estas condições são profundamente adversas à formação, o que tem levado a um crescente descrédito quanto ao papel e à relevância da educação, como processo intencional e sistemático. Mas em que pese esta situação degradada do momento histórico-social que atravessamos , ela aguça o desafio da formação humana, necessária pelas carências ônticas e pela contingência ontológica dos homens, graças à educabilidade humana. Para além da necessária habilitação técnica, o que está em pauta, quando se fala da profissionalização perseguida pelo ensino superior é uma educação integral, garantia e base da formação de uma personalidade integral.

A formação filosófica como exigência intrínseca da formação universitária

É nesse contexto tão complexo e problemático do ensino superior brasileiro que se pode perceber, com maior clareza, o papel da Filosofia. A

discussão sobre a razão de ser da Filosofia no ensino superior recoloca-se no âmago dessa problemática, relacionada às finalidades formativas desse nível de ensino. Afinal, o que está em causa é a concepção da formação humana que se espera da Universidade que vai justificar a necessidade da presença da filosofia nas mediações curriculares dos cursos universitários. Se o objetivo da Universidade for o de propiciar apenas uma preparação técnica para o mundo da produção, uma habilitação pragmática de profissionais para o mercado de trabalho, então a filosofia torna-se mesmo dispensável, desnecessária e até mesmo prejudicial.

Por isso, até para colocar em debate a simples presença da filosofia na formação universitária, impõe-se admitir como premissa básica que a Universidade se destina a algo mais que certificar profissionais tecnicamente habilitados. Igualmente, só a partir desse pressuposto, cabe discutir mediações possíveis para que se possa realizar a formação filosófica.

Defendo, então, que a finalidade da educação superior não pode exaurir-se nesse perfil de profissionalização técnica. E que, além desse obviamente necessário preparo técnico dos profissionais e da fundamentação científica que lhe deve servir de lastro, a educação superior precisa investir profundamente na formação geral dos estudantes, assegurando-lhes sólida base cultural. E que esta formação humana, para além de qualquer retórica idealista, tem tudo a ver com uma forma aprimorada do existir das pessoas humanas, historicamente situadas. Uma referência muito concreta e objetiva à maturidade intelectual das pessoas e à percepção do papel do conhecimento no processo histórico de constituição dos sujeitos de construção da humanidade.

O conhecimento, apesar de todas as suas limitações e contradições, é o principal instrumento de que dispõe a espécie humana para dar sentido a sua existência. Sem dúvida, pressupõe-se igualmente que a existência humana

tenha que ter algum sentido ainda que ele tenha de ser constituído pelos próprios homens.

Não creio procedente o discurso, frequente nos dias atuais, de que não existe um sentido para o existir humano, perdido que se encontra o ser humano na pura facticidade do mundo. Sem dúvida, o sentido não está inscrito a priori na realidade objetiva, ele precisa ser configurado pelos próprios homens. A nós cabe estabelecer esse sentido, para o que estamos devidamente equipados com os recursos do conhecimento e da vontade. É por isso que se pode dizer que somos nós que atribuímos sentido a nossa existência.

Assim, a Filosofia é uma atividade de reflexão, uma modalidade de exercício da subjetividade cognoscitiva que se envolve exatamente com o delineamento desse sentido, articulando e complementando todas as outras modalidades congêneres, num esforço conjunto e convergente com vistas à elucidação do sentido da existência e do esclarecimento de referências para a orientação da prática humana, na contingência da história, o grande processo mediador de sua existência.

Em que pesem todos os seus tropeços e ambiguidades, não é senão a efetivação dessa prática reflexiva o que se pode ver ao longo da milenar trajetória da produção filosófica em todas as culturas com expressão histórica. Não foi a outra a pretensão e a intenção de todos aqueles pensadores, considerados filósofos pelas diferentes culturas, em todas as épocas históricas. Quaisquer que tenham sido as formas que essas atividades assumiam, tanto num plano lógico-epistêmico como no plano de suas linguagens, elas sempre se apresentaram com a pretensão de esclarecer o entendimento que os homens têm dos diferentes aspectos de sua existência no mundo, propondo referências para que a condução de suas práticas, seja feita de uma determinada maneira, ainda quando isso é dito de forma mais implícita do que explícita.

Filosofar é pensar o real...

Assumo, pois, a significação da filosofia como modalidade de saber que se refere à realidade, à densidade do real, por mais opaca e resistente que seja a esse nosso olhar. Este é o significado nuclear que é a fonte dinamizadora de todo empreendimento elucidador realizado pelo conhecimento, mesmo quando se exerce concretamente por formas indiretas. O que quero dizer é que filosofar é pensar o real, quaisquer que sejam as formas históricas e concretas mediante as quais esse real se manifeste à nossa experiência. Assim, mesmo quando a reflexão se dedica ao entendimento do próprio processo do conhecer, por exemplo, quando pensa a ciência, a arte, a religião, mesmo quando se debruça sobre o pensamento objetivado no texto, ela visa, ao fim e ao cabo, pensar o sentido da realidade mediatizada particularmente no ser humano.

Por isso mesmo, todas as definições que se tem dado à filosofia, como por exemplo, a "de produzir conceitos", " de validar a ciência", de escoimar a linguagem de seus vícios lógico-linguísticos, só podem sustentar-se se, em última análise, isto seja feito com o objetivo primordial de contribuir para o esclarecimento do significado de existir humano na história. A razão fundamental de ser de todo pensamento é o de investir nessa elucidação. É claro que isso não é feito só pela filosofia; ao contrário, a contribuição de todas as outras modalidades de conhecimento, de todas outras formas de exercício da subjetividade, é significativa e imprescindível para que se se aproxime, ao longo do desenrolar da prática investigativa e reflexiva, desse sentido do existir histórico-social do homem, ou seja, para que os homens possam ir constituindo subjetivamente a cultura objetiva de seu mundo. Esta parece ser a tarefa fundamental da própria humanidade: humanizar, cada vez mais sua condição que emerge enraizada no mundo pré-humano da natureza e de seus determinismos? É, pois, como tarefa do coletivo humano que o

conhecimento deve se exercer na sua plenitude. Ele é estratégia fundamental da vida da espécie. E é por isso que o desenvolvimento da capacidade de reflexão filosófica, tanto quanto das demais modalidades de exercício da subjetividade, se torna relevante no caso de toda formação profissional e, *a fortiori,* no nível da formação universitária. Essa capacidade de pensar a totalidade, de forma integrada, é dimensão imprescindível na formação profissional, sob pena de se transformar essa em mera habilitação técnico-operacional, mecânica, vazia de significado humano.

A ausência de uma iniciativa pedagógica destinada a suscitar uma reflexão sistemática, envolvendo uma dimensão crítica, não evita o exercício de pensamento. Só que se ocorrer essa ausência, esse vácuo será ocupado por um pensar alienado e dogmático, fortemente ideologizado. A ideologia faz então a defesa do pragmatismo na formação universitária, falseando o papel do conhecimento e do ensino. Argumentos pretensamente sólidos são apresentados para legitimar essa pragmaticidade da formação profissional, inclusive desqualificando as propostas educacionais de perfil humanístico. Por mais que seja exitosa essa postura em nosso contexto cultural e acadêmico, ela não deixa de provar a necessidade de uma justificação do investimento educativo: na falta de uma filosofia crítica, avança-se uma racionalização dogmática, sonegando-se aos estudantes uma perspectiva de abordagem mais sistemática e crítica da realidade histórica dos homens (Severino, 2011).

Conclusão

O que está, pois, em jogo, na formação que se espera a Universidade forneça aos estudantes de todas as áreas, independentemente de sua destinação profissional, é o desenvolvimento, o suscitar e o amadurecer dessa capacidade de reflexão integradora das significações, de modo que todo profissional se torne um "pensador", não no sentido de uma especialização separada, mas de alguém que tenha desenvolvido sua sensibilidade intelectual

à condição de sua existência histórica, como pessoa inserida num tempo histórico e num espaço social, tornando-se o mais capaz possível de inserir o micro-sentido de seu existir pessoal no macro-sentido de seu existir social, passando a viver nas coordenadas de um projeto comum.

Sem dúvida, estamos falando de um horizonte ideal, de uma referência teleológica, pois, o existir histórico vai se dando na objetividade dura e resistente do real. Muitos são os obstáculos, os impasses a serem enfrentados, levando-se em conta os *a priori* existenciais que nos condicionam em nossa facticidade, contingência e finitude. Uma radical imanência que é, no entanto, impregnada pela transcendência da significação humanizadora. A existência histórica dos homens é, em decorrência disso, uma dura luta, uma epopéia, uma lenta e dolorida caminhada, sem ponto de chegada definido.

E nesse entrevero diuturno, o conhecimento é a ferramenta mais específica com que o homem pode contar, desde que não tenha seu exercício reduzido a sua eficácia técnica. Está aí a razão de ser da própria filosofia, uma das dimensões do exercício da subjetividade humana, a mostrar essa capacidade de se ir além dos limites do manejo técnico do mundo na reprodução da vida material da espécie.

A justificativa da necessidade da filosofia no ensino superior encontra-se nessa finalidade intrínseca da educação como formação integral das pessoas, à vista de seus compromissos com a própria humanidade. Assim, cabe também ao ensino superior fomentar e subsidiar o desenvolvimento ao máximo da racionalidade filosófica dos estudantes, futuros profissionais, numa dupla direção: numa frente, esclarecendo o sentido da existência e, noutra, afastando o ofuscamento ideológico dos vários discursos. Construir uma contra-ideologia como ideologia universalizante que coloca os produtos do conhecimento para atender os interesses da totalidade dos homens.

Referências

CARVALHO, Cristina H. A. de. **Agenda neoliberal e a política pública para o ensino superior nos anos 90.** Caxambu: Anped, 2004. Trabalho apresentado na 27ª. Reunião Anual.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital.** São Paulo: Xamã, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: FRANÇA LIMA, Júlio C. e NEVES, Lúcia M. W. **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Esc. Pol. de Saúde J. Venâncio, 2006. P. 241-288.

GENTILLI, Pablo e SILVA, Tomaz T. da. (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

IANNI, Octavio. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

BRASIL. IBGE. http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisas.php, 2014.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D; SANFELICE, J. L (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação.** 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ORTIZ, Renato. **Um outroterritório: ensaios sobre a mundialização.** 2 ed.ampliada. São Paulo: Olho D´Agua, 1996.

PAULANI, Leda. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: FRANÇA LIMA, Júlio C. e NEVES, Lúcia M. W. **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Esc. Pol. de Saúde J. Venâncio, 2006. p. 67-108.

POCHMANN, Márcio. Economia brasileira hoje: seus principais problemas. In: FRANÇA LIMA, Júlio C. e NEVES, Lúcia M. W. **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Esc. Pol. de Saúde J. Venâncio, 2006. p. 109-132.

SEVERINO, Antônio J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d´Água, 2001.

SEVERINO, Antônio J. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: FRANÇA LIMA, Júlio C. e NEVES, Lúcia M. W. **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Esc. Pol. de Saúde J. Venâncio, 2006. p. 289-320.

SEVERINO, Antônio J. **Educação e ideologia**. São Paulo: 1986.

SEVERINO, Antônio J. **Filosofia na formação universitária.** São Paulo: Arte Livros, 2011.

Desafios postos à docência universitária: a relação entre a Psicologia e a Educação como interlocutora de (trans)formação pessoal e coletiva dos sujeitos

Challenges for university teaching: the relationship between psychology and education as interlocutor of the subjects (trans) personal and collective training

Profa. Dra. Solange M. O. Magalhães[1]

[1] Programa de Pós-Graduação em Educação/Faculdade de Educação/ Membro da Redecentro - Rede de Pesquisadores sobre Professores do Centro-Oeste, Universidade Federal de Goiás. E-mail: solufg@hotmail.com.

Submetido em 26/10/2015
Revisado em 26/10/2015
Aprovado em 02/11/2015

Resumo: A Psicologia Educacional é uma das disciplinas da formação acadêmica dos professores, mostra-se uma área de pesquisa com implicações para a aprendizagem e para a docência universitária. Em relação com a educação, o ensino de psicologia possibilita a compreensão da complexa tarefa educacional e sociocultural. Entretanto, os professores precisam ter uma perspectiva psicológica útil para poderem fazer o melhor do conteúdo em sua prática docente. Nesse sentido, está posto um desafio ao campo da docência universitária: diligenciar entre os estudantes o entendimento da existência de interconexões entre sujeito e objeto do conhecimento, através da compreensão de que os conteúdos de natureza afetiva podem ser elevados à categoria de objetos de conhecimento, dando-lhes, assim, existência cognitiva para suas vidas, da mesma forma que a biologia e a matemática são vistas como objetos de conhecimento a serem aprendidos. Essa reflexão representa uma atitude inovadora no campo da formação, marca a busca da valorização do conteúdo da psicologia da Educação, com o objetivo de promover a (trans)formação dos sujeitos pessoal e coletivamente.
Palavras chave: Psicologia. Educação. Docência Universitária

Abstract: The Educational Psychology is one of the academic disciplines of teachers, it shows an area of research with implications for learning and university education. With regard to education, the teaching of psychology enables understanding of complex educational task in the classroom and in the socio-cultural context**.** With regard to education, the teaching of psychology enables understanding of complex educational and socio-cultural task. However, teachers need to understand the psychological knowledge as useful to improve the content of their teaching practice. In this sense, it is placed a challenge for university teaching: promoting understanding of the existence of interconnections between the subject and the object of knowledge, through understanding the emotional nature can be understood as an object of knowledge, giving them thus an new cognitively in their lives, such as biology and mathematics can be seen as objects of knowledge. This reflection is an innovative approach in the field of training, it marks the search for enhancement of educational psychology content and is intended to (trans) formation of personal subjects and collectively.
Keywords: Psychology. Education. University teaching.

Problematização

A relação entre a Psicologia e a Educação apresenta alguns pontos fundamentais relacionados às questões da aprendizagem e do desenvolvimento humano (cognitivo, afetivo, social, moral, etc.), o que torna sua discussão historicamente importante na compreensão do fenômeno educativo. A Psicologia tem sido fonte de conhecimento importante para a educação ao longo da história, e sistematicamente tem mantido uma profunda relação com o campo da docência universitária.

Essa relação não é linearmente harmônica, caracteriza-se, na maior parte das vezes, por ser uma relação assimétrica, relacionada a momentos históricos que envolvem disputas sociais e políticas. Inclusive, a Psicologia contribuiu, em muitas situações, para validar posições ideológicas que serviram à marginalização de grande parte das populações em função de classe socioeconômica, etnia, e grupo cultural.

Isso parece contraditório, uma vez que a Psicologia, ao longo da história, tem se proposto a ajudar responder os problemas complexos da educação. Nesse sentido, se faz necessário considerar as condições históricas e culturais em que o conhecimento psicológico tem sido produzido, o que esclarece o porquê essa relação entre Educação e Psicologia, que foi consolidada no quadro da ideologia liberal, até hoje, em seus vários ramos, pensa os problemas sociais como problemas individuais.

Entende-se que num contexto onde impera a ideologia neoliberal, o sujeito precisa aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes. Isso implica uma concepção de educação que tem por função preparar os sujeitos para o desempenho de determinados papéis sociais, também pensados mediante as estruturas de classe. Como a psicologia emergiu nesse contexto, ou seja, de afirmação do capitalismo sob a influência do liberalismo, muitas de suas produções deram-se a partir da visão liberal de homem. A ênfase dada pelo campo foi centrada no indivíduo e na sua

individualidade, desprezando-se o determinante social, ou seja, o fenômeno psicológico é visto de forma abstrata e naturalizante (Bock, 2000).

Nessa perspectiva, houve a naturalização de uma concepção de homem cuja função é servir aos interesses da ideologia dominante, assim sendo, pode-se entender que esse homem não era compreendido a partir de sua realidade social e cultural.

A Psicologia passou a desconsiderar o homem em sua concreticidade, como ser histórico que, através do seu trabalho, transforma a natureza, ao mesmo tempo em que transforma a si mesmo. Desconsidera-se que "a individualidade é forjada nas relações sociais que o homem estabelece no seio da classe social a que pertence e no momento histórico em que vive" (Goulart, 1989, p. 38).

Larocca (1999) e Guerra (2000) estruturaram uma crítica ao ensino da psicologia no campo da formação de professores. Para elas, há certo psicologismo para o qual o sujeito não pode ser anunciado compreendido sem se levar em conta suas condições históricas e culturais. Esse aspecto, decorrente da perspectiva liberal, resulta na perda de prestígio do ensino de psicologia como fundamento da educação.

As denúncias ao psicologismo na educação estão postas e contextualizadas na literatura disponível desde a década de 1980, muito embora, não se posa, de modo algum, subtrair a importância do conhecimento psicológico para a educação. É na discussão dos limites dessa relação entre Psicologia e Educação e do próprio ensino de psicologia que Larocca (1999) e Guerra (2000) reforçam que a perspectiva de melhoria da educação não passa pela solução psicológica exclusivamente, mas pela compreensão dos condicionantes do momento histórico e da realidade sociocultural em que se insere a prática pedagógica e seus sujeitos. As autoras afirmam que nessa análise deve-se envolver a Filosofia, Biologia, Sociologia, entre outras do conhecimento que dão suporte a Educação.

Essa postura reconhece que cada área do conhecimento tem limites e que para compreender os processos educativos do ser humano é necessária a interdisciplinaridade. Dessa forma, novas relações podem ser construídas entre as áreas do conhecimento e a Educação. Quanto à Psicologia da Educação, Larocca (1999) afirma que o seu potencial de contribuição define, pelo menos, dois aspectos: o primeiro advém de sua condição epistemológica, pois o conhecimento gerado no campo da Psicologia Educacional está a serviço da educação e, portanto, não pode deixar de fortalecer sua *episteme* e nem pode ignorar sua responsabilidade social. O segundo, do fato de que este conhecimento deve servir à Educação (como prática social multifacetada), colocando-a no centro das análises e definindo, portanto, o seu papel na construção de um projeto social.

Portanto, para superar a representação de um ensino de psicologia compreendido como uma prática instrumental, utiliza-se nesta reflexão a definição de Anastasiou (2009), para pensa-lo como ato de ensinar e apreender que se constitui num processo de mútua determinação, ou seja, um processo de ensinagem. O processo de ensinagem em psicologia passa a ser desenvolvido com a seguinte metodologia, um

> [...] o ensinar e o apreender, visando à formação de profissionais capazes de atuar dentro de determinada realidade [...] é uma ação profissional que se dá num contexto de realidade adversa, em mudança rápida e complexidade crescente, exigindo capacidade de atualização constante e comportamento de abertura e investigação do novo e das soluções necessárias, aos diversos contextos (Anastasiou, 2009, p. 152).

Tratando-se dos conhecimentos psicológicos e sua utilização para a compreensão dos fenômenos educativos, torna-se, de fato essencial, a superação do psicologismo na educação. O ensino de psicologia é aqui compreendido como ato intencional, torna-se, assim, ato profissional efetivado por aqueles que professam e exercem a docência como mediadores

do conhecimento psicológico na aprendizagem dos estudantes, encarando os desafios próprios do curso na qual atuam.

A questão principal é entender em que sentido a Psicologia da Educação serve para ajudar a melhorar a prática pedagógica ou, mais amplamente, como pode ajudar a compreender a complexidade do campo da docência universitária? Tentando responder a pergunta, pode-se dizer que a contribuição da Psicologia para a compreensão do campo da docência universitária reside na possibilidade de a primeira oferecer elementos para análise da segunda. A Psicologia, juntamente com as demais áreas do conhecimento, pode ajudar na compreensão da complexidade da prática educativa.

Destaca-se que a docência universitária apresenta-se cada vez mais complexa, considerando-se as condições de trabalho do professor, pessoas e situações as mais diversas, exigindo um conjunto de conhecimentos inter-relacionados que ajude a estruturar uma docência distante das relações de dominação que se inscrevem na sociedade cindida em classes antagônicas (Larocca, 1999, p. 180).

Larocca ajuda a pensar uma Psicologia para uma Educação Política e, assim como Freire e Shor (1986), mostra que é possível organizar as teorizações psicológicas para servir aos propósitos de articular teoria-prática para qualquer nível de ensino, melhorando o campo da docência universitária ao mostrar que a educação deve e pode ser contextualizada, por meio de uma perspectiva psicológica útil aos professores.

Ao compreender a Psicologia da Educação como unidade dialética de ação e reflexão, ultrapassa-se sua compreensão de fundamento apenas teórico nos cursos de formação de professores e deixa-se de vê-la como conhecimento pronto ou como conhecimento a ser dado pelo formador.

Já sabemos como formadores que as situações vivenciadas na docência universitária precisam ser pensadas e analisadas já na formação inicial, e que as

estratégias de ensinagem, conforme proposto por Anastasiou (2009), podem e devem ser utilizadas para uma aproximação entre teoria e prática, como por exemplo a metodologia da problematização, adotada como inspiradora de uma docência que pode problematizar a realidade pelo professorado.

Acreditando nos benefícios que os conhecimentos de Psicologia podem trazer para a docência universitária, é necessário apresentar aspectos que favoreçam a melhor compreensão do campo da docência universitária. A ideia é refletir sobre as possibilidades dos conteúdos da psicologia se tornarem objetos de conhecimento, de forma que estes possam proporcionar elementos para a melhoria da educação, sobretudo para aquela parcela que apresenta maiores problemas no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, entende-se que o papel do ensino de psicologia é o de oferecer subsídios para a formação do professor no sentido de contribuir na articulação entre teoria-prática e conteúdo-forma, oferecendo-lhe novos elementos de análise para a melhoria da docência universitária.

Redimensionar as atividades da Psicologia da Educação pode ajudar a possibilitar a aproximação com a realidade educativa em diálogo com as disciplinas que compõem o processo de formação do docente. Tem-se referencia para essa análise em Mercuri, Batista e Soares (1999), que realizaram estudos com egressos dos cursos de licenciatura para identificarem quais seus limites e possibilidades na formação do professor. Os participantes consideraram a formação que receberam como razoavelmente adequada ou pouco adequada*,* uma vez que não conseguiam relacionar o conteúdo com a realidade educacional e percebiam a desvinculação entre as disciplinas de conteúdo e as disciplinas pedagógicas. Nesse sentido, a principal maneira de se repensar o ensino de Psicologia para professores é oferecer a eles a possibilidade de compreender o que se passa na situação de ensino-aprendizagem. Eles necessitam compreender que o problema não é a decisão sobre trabalhar com uma ou outra teoria, mas a possibilidade de que o

conteúdo ensinado aos professores seja capaz de alterar substancialmente o seu modo de percepção da realidade e sua atuação no campo da docência universitária.

Os professores que trabalham com o ensino de psicologia devem levar em consideração que os seus alunos trazem crenças, valores, concepções da vida cotidiana, e que esse conhecimento deve ser levado em conta como favorecedor do acesso ao saber científico. As situações de ensino não devem afastar-se da realidade, mas promover discussões sobre o contexto escolar, o que de certa forma pode favorecer a articulação do conhecimento teórico com a prática pedagógica.

A articulação do conhecimento teórico da psicologia com situações apresentadas pelos estudantes durante a docência universitária pode contribuir para que a teoria psicológica seja ressignificada para a prática educativa. Os professores precisam ver utilidade nesse conteúdo e serem capazes disso, pois quando se articula os conhecimentos teóricos da psicologia com a realidade da sala de aula, contribui-se para a formação de professores envolvidos no processo de constituição e desenvolvimento do ser humano.

Reforça-se que a Psicologia da Educação precisa promover o entendimento das questões educacionais, tornando-se objeto de investigação ajudará a analisar as perspectivas dos conteúdos e métodos psicológicos, tendo como ponto principal o retorno ao ponto de partida que é, afinal, a melhoria da docência universitária.

Analisando a experiência: o ensino de psicologia e a docência universitária

Para alterar a forma como a Psicologia da Educação trata a questão do conhecimento, é necessário priorizar o estudo de temáticas que também exige a articulação de vários saberes para a compreensão do mesmo objeto de estudo. A Psicologia parece padecer dessa capacidade, ao deixar de promover

o entendimento que se as temáticas estudadas a partir de vários ângulos são capazes de aglutinar uma multiplicidade de informações que, ao contrário, ficariam dispersas nos domínios disciplinares, como, por exemplo, o estudo da sociedade, do homem, das culturas, dos paradigmas, da subjetividade humana e suas relações com o processo ensino-aprendizagem.

Para enfrentar tal desafio, parece ser necessário rever a relação entre a Psicologia da Educação e a docência universitária. Essa relação tem estado à nossa volta como tema de pesquisa sobre práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior. A pesquisa procura analisar o conteúdo programático da disciplina Psicologia Educacional, sua proposta de formação, o modo como o conteúdo é ministrado, o estudo e discussão sobre o processo ensino-aprendizagem e o desenvolvimento humano, e ainda, visa à elaboração e prática de atividades pedagógicas inovadoras no campo da docência universitária.

No geral a pesquisa utiliza-se de uma abordagem qualitativa e o tipo de pesquisa desenvolvido é o estudo de caso. Para exemplificar a metodologia proposta e o trabalho desenvolvido, apresenta-se uma prática pedagógica desenvolvida no ensino de psicologia. Num "primeiro momento", com professores cursistas de pós-graduação em educação (mestrado e doutorado), na disciplina "Docência Universitária", foi instigada à reflexão, discussão e construção de referenciais que sustentassem a transformação do pensar e das práticas pedagógicas na Educação Superior.

O objetivo maior foi promover o processo de (trans)formação dos alunos professores, revitalizando uma formação que se propõe uma docência universitária unificadora e inovadora. As perguntas que nortearam esse momento foram: como seriam as mudanças para inovar no campo da docência universitária? O que elas exigiriam? Mudar exige rever o paradigma educacional assumido? Uma nova forma de educar poderia contribuir de

forma diferenciada com a formação humana, sobretudo no campo da psicologia educacional?

A problematização teve a finalidade de desencadear a articulação e o envolvimento dos alunos professores. Logo após, apresentou-se uma série de textos cujos referenciais ligavam-se às abordagens inovadoras no campo da docência universitária. O objetivo foi oferecer subsídios teórico-metodológicos para que os alunos pudessem perceber e ultrapassar ações docentes conservadoras. Sustentou-se, assim, a discussão sobre a possível superação da reprodução do conhecimento, desencadeando-se um processo de posicionamento crítico sobre a atual docência universitária e, mais especificamente com alguns cursistas, o ensino tradicional de psicologia.

As leituras, as discussões e os posicionamentos levaram à caracterização do paradigma que os professores atuavam, muito embora esses passos tenham ocorrido gradualmente, os alunos tiveram a clareza de que elas se interconectavam e tinham como pressupostos essenciais facilitar a visão do todo e promover a transformação da sua prática pedagógica.

Num "segundo momento", discutiu-se como introduzir os referenciais estudados no campo da docência de psicologia, quando o grupo passou a entender que, para isso, exige-se um movimento contínuo que agencia a interlocução e a integração de saberes em resposta à pressão externa de uma série de problemas não disciplinares. Beneficiados pela discussão e pelo aprofundamento teórico, os professores elaboraram práticas pedagógicas inovadoras, que seriam desenvolvidas em suas salas de aula. As experiências foram relatadas em aulas posteriores, quando se refletiu sobre o que foi possível mudar e os efeitos nos alunos, no que se refere ao processo ensino-aprendizagem.

Dentre as propostas que surgiram, descreve-se aqui o relato de uma experiência desenvolvida no ensino de Psicologia, que teve o objetivo de trabalhar aspectos subjetivos, buscando religar razão e emoção. Essa atividade

objetivou promover a percepção da existência de interconexões entre sujeito e objeto do conhecimento, através da compreensão de que os conteúdos de natureza afetiva podem ser elevados à categoria de objetos de conhecimento. A atividade pensada foi desenvolvida na disciplina Psicologia Educacional, numa Universidade Federal, com 32 estudantes do curso de Pedagogia.

No percurso da atividade, lançou-se mão de uma prática pensada para que os sujeitos pudessem considerar, ao mesmo tempo, os aspectos cognitivos e afetivos de várias situações, principalmente aqueles que apresentassem características éticas, reafirmando o papel determinante da dimensão afetiva e sensível no processo ensino-aprendizagem, bem como a importância do outro no desenvolvimento e na constituição do indivíduo.

O teor da atividade foi baseado em conteúdo programático da disciplina Psicologia Educacional – teorias do desenvolvimento humano, parte integrante do currículo formal do curso. O estudo das bases teóricas da psicologia sobre o desenvolvimento humano mostra-se como um frutífero marco de reflexão, instiga o entendimento da relação homem-subjetividade, homem-sociedade, homem-educação, sem dissociar essa reflexão dos dilemas, exigências e desafios mais amplos da vida coletiva.

O objetivo da atividade seria alcançado, teoricamente, com a compreensão de que os conteúdos de natureza afetiva podem ser elevados à categoria de objetos de conhecimento, o que lhes daria existência cognitiva para a vida dos estudantes, da mesma forma que a biologia e a matemática são vistas como objetos de conhecimento a serem aprendidos, isso ajudaria os estudantes, no futuro, a superarem suas dificuldades na resolução de problemas pessoais, interpessoais e sociais de uma maneira reflexiva, inteligente e afetiva.

A forma como a prática pedagógica foi organizada, envolvia solicitar aos estudantes que relatassem situações por eles experienciadas que lhes tivessem causado intensa tristeza ou insatisfação. Todos registraram,

individualmente, a situação recordada por meio de desenhos ou escrita, contemplando os sentimentos, pensamentos e desejos vividos naquela ocasião. Após o registro individual, aqueles que quiseram**,** puderam mostrar o desenho elaborado, o texto escrito e comentar sobre a situação em plenária. Depois, foi solicitado que buscassem subsídios no pensamento sociológico, filosófico, psicológico e pedagógico que os auxiliassem na elaboração individual de novas soluções para o conflito apresentado, com o objetivo de levá-los a refletir sobre a forma como haviam atuado no passado e como atuariam hoje, caso revivessem o mesmo conflito.

A atividade ajudou os estudantes na tomada de consciência sobre as questões abordadas, assim como os auxiliou a expressar e controlar os próprios sentimentos, um dos aspectos mais difíceis na resolução de problemas. Após apresentação de várias problemáticas pessoais, foi possível, a cada um, a visão do todo envolvido na discussão, perceberam que seus problemas emocionais não eram unicos, nem os maiores. Os colegas também tinham transtornos emocionais e, em alguns casos, os problemas apresentados mostravam-se maiores e mais intensos.

O próximo passo foi à elaboração de soluções de diferentes naturezas pelo grupo, apoiada em vários saberes, para situações conflituosas apresentadas como: atuação no combate à violência social, na família e de natureza psicológica, entendimento pesoal sobre a separação familiar, superação da desagregação familiar e de morte em família, modificação das situações que geraram pânico e medo, a própria impotência, tristeza, depressão frente a conflitos interpessoais, dentre outras. Os estudantes escreveram e desenharam as estratégias de atuação ante o conflito vivido e, em plenária, os que quiseram, refletiram, apresentaram e receberam questionamentos quanto à eficácia ou não das soluções elaboradas, bem como dos sentimentos, valores e pensamentos subjacentes a cada uma delas.

A vivência do processo envolveu colaboração, trabalho individual e coletivo, solidariedade, respeito às angústias, aos erros, e marcaram gradativamente as conquistas do grupo, as quais foram aflorando e mostrando que os estudantes/grupo ampliavam sua consciência sobre o problema apresentado, ao mesmo tempo em que relacionavam a reflexão à realidade que o cercavam.

A experiência mostra que é possível gerar condições para propiciar o desenvolvimento de características que serão exigidas nas futuras práticas dos docentes, como: reflexividade, flexibilidade, criticidade, criatividade, autonomia, raciocínio lógico, afetivo, resiliência e espírito de investigação. Entende-se que a atividade promoveu a integração de um novo fluxo de ser, de saber, de conhecer, de sentir, de fazer, de conviver, de sensibilizar-se, e aprender a participar, na prática do ensino de psicologia. Os estudantes relataram isso. Alguns assumiram que seus sentimentos e medos haviam mudado depois das discussões e que passaram a perceber que seus problemas mostravam-se infinitamente menores e menos fantasiosos do que imaginavam antes da atividade.

Até onde se pode chegar a partir dessas reflexões...

Os pressupostos psicológicos indicam que o ensino de psicologia é um processo que acaba envolvendo as pessoas em círculos de reflexão sobre a vida, o que acaba religando as pessoas através do coletivo. A validade da proposta descrita não se resumiu apenas na integração de disciplinas, mas, sobretudo, nas relações entre os envolvidos no processo – professor e alunos. Pensa-se que essa relação, quando formatada como docência tradicional, evidência a distância entre o ensino de Psicologia ou os conteúdos da Psicologia da Educação e a complexidade do processo educacional, pois se mostra prática de treinamento dos futuros professores, e se aproxima do

processo de aprender como foco de simples ações, através de diferentes estratégias, (re)conhecimentos e descobertas.

Em outras palavras, o processo refletido, aqui compreendido como transformação do conhecimento da psicologia numa forma útil e de fácil compreensão para os alunos, mostra ser possível proporcionar diversas formas de *feedback* aos estudantes para que eles possam construir os conhecimentos por meio de ações sobre o objeto, o que otimizaria a própria aprendizagem dos conteúdos da Psicologia da Educação.

Houve resistências no processo, mas essas foram trabalhadas no grupo, o que gerou o entendimento de que as resistências eram fruto de uma representação ancorada numa perspectiva tradicional de educação, ou seja, a sala de aula não é espaço de discussões que envolvam questões emocionais. Gradativamente, os estudantes envolvidos no processo, foram compreendendo que a atividade demandava novas formas de pensar e proceder, e essas permitiam a interligação entre a razão e a emoção.

Não se pode negar que houve um processo de aceitação e cooperação entre todos. Foram estabelecidas várias negociações que exigiram o entendimento das diferenças e tolerância nas relações. O processo também envolve regulação, autoprodução e auto-organização, os estudantes relataram que lhes foi necessário compreenderem não só os outros parceiros e suas dificuldades, mas também sua própria dificuldade relacionada às questões afetivas para poder resolvê-las, o que mostrou que os conteúdos psicológicos podem se tornar objetos de conhecimento e estudo (Magalhães, 2011).

Ainda, se faz necessário esclarecer que, apesar deste artigo apresentar um relato linear, esta forma de escrever/dialogar é apenas um recurso didático a mais. Que fique claro que é em constante interconexão que os diferentes aspectos, sobretudo os subjetivos, expressaram-se na atividade proposta. Ao se colocar a reflexão sobre a questão: conteúdos de natureza afetiva podem ser elevados à categoria de objetos de conhecimento?, apreende-se que essa

simples pergunta aguçou muito o espírito cartesiano de cada aluno, em razão dos princípios positivistas implícitos na mentalidade de cada um. Entretanto, também foi possível perceber que os alunos deram crédito à reflexão proposta e tentaram escapar do processo, que subtrai a sua própria subjetividade do processo, acaba despersonalizando-os, pois homogeneíza ao priorizar a razão e a memória, o que também significa superar orientações objetivas, racionalistas, uniformizantes, e suas nocividades na formação dos sujeitos.

Esse é mais um desafio para o campo da formação e posteriormente para o campo da docência universitária. Primeiro, se faz necessário promover um ensino de Psicologia que diligencia novas abordagens no processo de construção do conhecimento, para, segundo, poder promover o entendimento que o ser humano aprende tendo por base conhecimentos estruturados, mas não apenas conhecimentos objetivos, também, sensações, emoções e intuições. Otimistamente, acredita-se que esse desafio precisa inovar e percorrer novos caminhos rumo à superação da dicotomia instituída pela razão cartesiana no campo da docência.

A atividade proposta ajudou a perceber que os estudantes estavam dialogando com o conhecimento psicológico e sua realidade, (re)significando o que era expressivo para suas vidas. Logo, é possível, em determinados casos, trabalhar os conteúdos de natureza afetiva como objetos de conhecimento. Pode-se ajudar os sujeitos a tornarem-se capazes de gerenciar diversas tensões no processo, o que também possibilita a compreensão global e multidimensional das situações de mediação, ao atravessar as dimensões subjetivas (emocionalidade, sensibilidade, corporeidade, cognições, valores) do sujeito.

Certamente, a mudança no campo do ensino de psicologia exige refletir sobre seu campo epistêmico e sua importância para a educação, para ressignificar o conhecer, o ser, o conviver, e o aprender a apreender no campo da formação docente. O ensino de psicologia pode oferecer novas formas de

(re)conectar-se ao que está separado, desprezado, isolado, a novos saberes e sabedorias, por permitir a interferência de valores humanos e espirituais, bem como qualquer variável relacionada à subjetividade. Isso desobriga os formadores a optarem por concepções de docência cartesianas, que necessariamente separa matéria e espírito, substância e forma, análise e síntese, mecânica e orgânica, determinismo e acaso, unidade e pluralidade, permanência e mudança, aparência e essência, acerto e erro, e assim passar a otimizar importantes interlocuções no estudo do homem e suas relações no processo ensino-aprendizagem.

Epistemologicamente, percebe-se que os desafios postos à docência universitária também envolvem refletir e entender a relação entre a Psicologia e a Educação, como interlocutora de (trans)formação pessoal e coletiva dos sujeitos. Por certo, trata-se de inovar no campo da docência universitária, buscando-se partilhar um saber que se constitui unido e que religa as dimensões humanas. Nesse sentido, ajuda os sujeitos a se perceberem como sujeitos em sua integralidade, sem eliminar seu pensamento, sua emoção, sua episteme, seu conteúdo, sua alma, suas emoções. O campo da psicologia, em interlocução com a docência universitária, pode ajudar professores e seus alunos a se reconhecerem como "seres humanos especiais" em complexa formação.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In ANASTASIOU, Léa das Graças C. e ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville, SC: Editora Univille, 2009.

BOCK, Ana M. B. As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. In: TANAMACHI, E. de R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. da. (orgs). **Psicologia e Educação:** desafios teóricos-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Trad.: Adriana Lopes. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GOULART, Íris. B. Psicologia da Educação: considerações sobre seu papel e alternativas para sua abordagem. **Educação Revista***,* Belo Horizonte, nº 10, p. 37-41, dez, 1989.

GUERRA, T. C. Conhecimento psicológico e formação de professores. In: AZZI, R. G.; BATISTA, S. H. de.; SADALLA, A. M. F. de A. (Org.). **Formação de professores:** discutindo o ensino de psicologia. Campinas, SP: Alínea, 2000.

LAROCCA, Priscila. **Psicologia na formação docente.** Campinas: Alínea, 1999.

MAGALHÃES, Solange M. O. Educação transdisciplinar: promovendo mais sensibilidade às nossas experiências e às experiências dos nossos educandos. **Educere et Educare - Revista de Educação***,* v. 6, n. 11, 2011.

MERCURI, Elisabeth N. G. Silva; BATISTA, Sylvia Helena.; SOARES, Celia L. O Ensino de psicologia na licenciatura: o ponto de vista de egressos de uma universidade pública. Reunião Anual de Psicologia, 29. Campinas, 1999. In: **Anais da Sociedade Brasileira de Psicologia**. p. 137, out. 1999.

O trabalho docente na era da mundialização do capital: análise sobre sua condição produtiva e imaterial

Teaching work in the capital of the globalization era : analysis of its productive condition and immaterial

Prof. Ms. Rodrigo Roncato[1]

[1] Universidade Estadual de Goiás, Redecentro – Rede de Pesquisadores sobre Professores (as) da Região Centro-Oeste, rodrigoroncato@hotmail.com.

Submetido em 26/10/2015
Revisado em 07/12/2015
Aprovado em 10/12/2015

Resumo: Este artigo de revisão bibliográfica apresenta uma discussão referente ao trabalho docente. A partir da compreensão sócio-histórica e política dos fatos que produziram uma série de transformações nas últimas três décadas, destacamos os interesses que passam a reestruturar o modo de acumulação do capital. O objetivo foi compreender como se caracteriza o trabalho docente hoje, analisando como tem se tornado mais alienado e assumido como ação importante para manter os interesses dominantes.
Palavras chave: Trabalho docente. Conhecimento. Reestruturação produtiva. Imaterial.

Abstract: This article presents a literature review related to the discussion teaching. From the socio-historical and political understanding of the facts produced a series of transformations in the last three decades, it highlights the concerns that come to restructure the capital accumulation mode. The goal was to understand how characterized the teaching today, analyzing how has become more alienated and taken as an important action to maintain the dominant interests.
Keywords: Teaching. Knowledge. Productive restructuring. Immaterial

Introdução

Não há dúvidas de que no atual contexto social, político e educacional o trabalho do professor permanece sendo considerado importante pelo Estado, pela sociedade civil e por todos os setores preocupados com o destino da formação e da educação de homens e mulheres inseridos em sociedade. A ação direta desempenhada pelo professor no processo educativo, sua função social e o papel que representa, portanto, são compreendidos como estruturas que se articulam diretamente com os objetivos mais amplos a que se pretende alcançar uma nação. Deste modo, apresenta legitimidade e é amplamente reconhecido, porque se coloca na condição de contribuir para o desenvolvimento social, possibilitando o acesso mais elaborado aos bens culturais e aos conhecimentos historicamente produzidos.

Esta compreensão parece consensual, uma vez que se reporta à essência do trabalho do professor, à ação de ensinar, de possibilitar com que outros também se desenvolvam a partir do conhecimento adquirido (Guimarães, 2008). Mas, entendendo com Araújo (2009) que ao ensinar o professor se vale de uma postura ou posicionamento pedagógico, não há como excluir de sua ação uma relação íntima com determinado pensamento teórico ou paradigmático acerca da educação, levando consigo sua concepção de mundo, de homem, de formação e de sociedade. Ao ensinar o professor repercute um ideário, logo, em seu trabalho não há neutralidade. Fundamentalmente estabelece vinculo com um campo de conhecimento, com uma condição de classe e contribui, ou não, para reforçar determinadas estruturas sociais.

A questão que se coloca relaciona-se, portanto, ao aspecto estrutural, mas também ideológico inserido no trabalho docente. A história da educação contada por diferentes autores (Libâneo, 1994; Martins, 2006; Saviani, 2005) já evidenciou que ao professor foram sendo designadas diferentes funções, pautadas por determinadas concepções de escola e de educação, por sua vez sustentadas por um posicionamento político. Gramsci (1979) de modo muito

claro analisa a organização da escola na modernidade, destacando o movimento histórico de adequação deste espaço para diferentes fins, principalmente utilitários, com o foco predominante na produção e no mercado, evidenciando sua capacidade de reforçar as diferenças e as desigualdades sociais, com o apoio de intelectuais de nível mais elevado para ensinar, como é o caso do professor. Ou seja, como parte constitutiva da lógica de produção capitalista, hegemonicamente, a escola e o professor vieram assumindo formas e estruturas correspondentes aos critérios de mercado, priorizando a transmissão de informações e o aperfeiçoamento técnico dos indivíduos (Limonta; Silva, 2013).

Obviamente que, pela condição histórica do trabalho docente, outras concepções de professor, alinhadas também a uma perspectiva contra hegemônica, influenciaram sua prática e o contexto escolar, refletindo a própria organização social capitalista e as disputas de classes sociais existentes, situando a docência como ação perpassada por interesses ideológicos, que, como assevera Mészáros (2004), pode estar a serviço de lados opostos e utilizando de seus variados métodos de mobilização dos indivíduos. Isso retrata que o trabalho docente permanece como espaço de interesses e disputas, mas é evidente que vem sofrendo hoje influências ainda mais intensificadas, tanto no momento de sua formação como no seu próprio exercício, para corresponder à ideologia dominante cujo interesse é conservar a ordem burguesa, os sistema produtivo e "[...] preservar o status quo, em que até as desigualdades mais patentes já estão estruturalmente entrincheiradas e garantidas" (Mészáros, 2004, p. 327).

As pesquisas de diferentes autores que discutem criticamente a história e a política de formação de professores, como Evangelista e Triches (2014), Neves (2013), Magalhães (2014a), Souza e Magalhães (2014), Oliveira (2004), Shiroma e Evangelista (2003), são alguns dos apoios teóricos que nos permitem entender o que viemos refletindo até aqui. Auxiliam-nos a analisar

todo o incremento ideológico recente produzido pela lógica neoliberal a partir da década de 1990 no Brasil, para reconduzir a prática e a formação do professor às novas estruturas de organização do trabalho. Os autores evidenciam como as reformas políticas e educacionais advindas do contexto mencionado, orientadas pelo paradigma técnico e empresarial, passam a instituir e reforçar um modelo de educação voltada ao mercado e à formação de indivíduos produtivos e facilmente adaptáveis ao novo padrão de sociabilidade burguês. Deste modo, destacam como o professor acabou tornando-se elemento indispensável nesse processo, uma vez que, pelo seu trabalho, pode repercutir e disseminar as ideias e os valores correspondentes aos interesses de acumulação do capital.

De qualquer modo, toda esta ênfase em torno do trabalho do professor nas últimas décadas, dada especialmente pelos direcionamentos políticos para sua formação e profissionalização (Magalhães, 2014a), revela que há uma especificidade em sua ação, traduzida pela sua imbricada relação com o conhecimento, que se torna ainda mais valorizada pelo capital em tempos de reestruturação produtiva e avanços da ideologia neoliberal. É sobre este foco de análise que seguiremos com o estudo proposto para este artigo. Nosso objetivo é compreender como se caracteriza e se localiza o trabalho docente na modernidade, e os aspectos que o conduziram a ser encarado como trabalho produtivo pelo capital e pela economia global.

Nossa proposta de estudo está orientanda por uma perspectiva dialética de educação, cuja intencionalidade é situar nosso objeto – trabalho docente – como parte de uma totalidade sócio-histórica e política. Para tanto, organizamos nossa exposição por partes que abordam pontos específicos, sem perder o diálogo entre elas, para construir a análise geral pretendida e anunciada no objetivo. Iniciamos tratando da sociedade contemporânea e sua estrutura atual determinada pelas transformações de ordem econômica e produtiva. Seguimos pela análise da reestruturação do trabalho, com ênfase na

compreensão do trabalho imaterial e do conhecimento como expressões da nova força produtiva. Chegando à reflexão sobre o trabalho docente, sua essência imaterial e sua direta relação com geração de lucro e suporte ideológico importante para a manutenção da exploração do trabalho.

Sociedade contemporânea: trabalho e reestruturação produtiva

As últimas três décadas se configuram como um tempo histórico repleto de transformações no mundo do trabalho, subsidiados também por reorientações políticas e econômicas. De acordo com Antunes (2011), este período demarca o surgimento de incrementos no mundo da produção, representado por um grande impulso tecnológico, consolidando a efetiva entrada da robótica e da microeletrônica nas relações de trabalho, a partir de uma forte adesão por parte da estrutura fabril.

As sociedades capitalistas, desde então, se organizam tomando como referencia novas formas acumulação do capital. Outras noções de tempo e espaço são agregadas na dinâmica do trabalho, rompendo significativamente com as estruturas rígidas e objetivas pelas quais se organizavam o modo de produção, correspondentes ao regime fordista de acumulação, que, até então, direcionava o trabalho com ênfase na produção de mercadorias físicas, desenvolvidas a partir de atividades nitidamente separadas entre atividades manuais e intelectuais (Chesnais, 1999).

Sem perder de vista as bases que sustentam o modo de produção capitalista, e que ao longo do tempo demarca a organização da sociedade moderna, o foco das transformações do sistema de produção e do regime de acumulação permanece assentado na exploração do trabalho, na produção de mercadoria e na geração de mais valor, de lucro (Marx, 1980). Na verdade a constituição de um novo regime de acumulação emergiu, de acordo com Antunes (2011), justamente para afastar qualquer tipo de crise estrutural que

pudesse ameaçar a economia, a ordem burguesa e a permanente acumulação do capital.

O acelerado desenvolvimento tecnológico e eletrônico não só impactou nas relações de trabalho e na organização industrial, como também permitiu com que o capitalismo se reestruturasse em escala global, difundindo conceitos e ideias neoliberais, apontando para um novo modo de gerir a economia e a circulação de mercadoria, caracterizado por políticas de liberalização e privatização, desregulamentação do trabalho e desregulação financeira (Dourado, 2002; Magalhães, 2014a). Toda esta estrutura favoreceu o desenvolvimento do que Chesnais (1999) denominou de "mundialização do capital", permitindo a ampla circulação e valorização de capitais a partir de lucros obtidos por meio de novas formas de exploração do trabalho, considerando os diferentes espaços internacionais, com o apoio da informática e das telecomunicações para efetivar os processos de trocas e investimentos.

Houtart (2006) entende que houve um salto do capitalismo em busca de novas fronteiras para acelerar seu ritmo de acumulação. Para o autor, as novas tecnologias (informática e comunicação) estenderam sua base e condição de reprodução, garantindo-lhe uma dimensão global. Como consequência, para garantir sua acelerada acumulação, precisou combater a lógica keynesiana e os pactos decorrentes dela entre capital, trabalho e Estado, que até então se preocupava com a perspectiva do pleno emprego, para dar lugar a lógica neoliberal, produzindo impactos negativos nos salários e nas condições de trabalho, e apropriando do Estado por meio das privatizações.

Demarca-se, portanto, o desenvolvimento de uma nova era de organização social do trabalho, que por sua vez reestrutura os sistemas de troca, estabelece formas mais dinâmicas de comércio internacional, institui novas formas de extração da mais valia e produz influencias no âmbito das relações sociais de maneira global. Isso porque deixam de existir barreiras para

que uma determinada empresa, multinacional, se instale em qualquer lugar, pelo período que determinar, para produzir o que for do seu interesse e vender onde e como quiser, sendo minimamente cobrada em tributos e pouco responsabilizada sobre as relações de trabalho firmadas (Chesnais, 1999).

O fenômeno da mundialização do capital, ou globalização como ficou amplamente conhecido, disseminou e reproduziu um regime de acumulação que muito se distanciou da lógica formal pela qual se orientavam as indústrias, fortemente representada pela produção em massa, em série e cronometricamente controlada. Tal regime, denominado por Harvey (*apud* Antunes, 2011) de acumulação flexível, não só articula as estruturas fordistas à sua orientação, como também confronta sua rigidez, determinando o desenvolvimento de processos e mercados de trabalho, de produtos e padrões de consumo mais flexíveis. Sendo fortemente caracterizado "[...] pelo surgimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional" (Antunes, 2011, p. 28).

Estas transformações sociais, geradas pela reorganização do sistema de acumulação, só evidenciam que o capital apenas veio buscando outras formas de se reproduzir e ampliar suas condições de lucro, sobretudo neste contexto de mundialização. De fato a sociedade e o trabalho entram num momento pós-fordista (Kumar, 1997), aderem a um movimento de desindustrialização; migração geográfica de indústrias e multinacionais; institui práticas flexíveis de emprego e mercado; e supervaloriza a automação para a produção. No entanto, entendemos que em nenhum momento a sociedade deixou de corresponder à essência do modo de produção capitalista, mantendo: o foco no crescimento econômico; a exploração do trabalho vivo; e uma organização tecnológica interna (Antunes, 2011).

O desenvolvimento de um modelo de acumulação flexível fomentou o avanço de um sistema de produção heterogêneo, voltado à demanda do

consumo, com adesão à terceirização dos serviços, organizado por trabalhos em equipe e flexíveis, tudo isso para garantir um melhor aproveitamento do tempo (Miranda, 2005). Tal modelo não só instituiu uma nova lógica de produção, como também eliminou suas fronteiras em função do apoio político e ideológico a ele direcionado.

A formação do trabalhador polivalente (apto a atuar em equipe, em várias funções e operar diferentes instrumentos e tecnologias), desespecializado, cooptado (pensa e age em favor do capital) e multifuncional é um dos reflexos da nova organização do trabalho constitutiva da lógica flexível, instituída e propagada pelo toyotismo – modelo japonês. Além disso, esta nova dinâmica impôs suas regras visando explorar ainda mais o trabalhador, lhe determinando aumento da produção sem o correspondente aumento de empregos, ao mesmo passo que elabora estratégias de enfraquecimento das associações coletivas e sindicais, a partir da criação de "sindicatos empresas", como forma de eliminar qualquer tipo de contestação. O foco é flexibilizar também os trabalhadores, dispondo-os a atender as diferentes necessidades do mercado consumidor e assumir a empresa como parte de sua responsabilidade, produzindo relações de trabalho também nessa configuração, caracterizadas pela forte colocação de horas extras, estabelecimento de contratos temporários ou subcontratação, repercutindo no avanço do desemprego estrutural (Antunes, 2011).

Segundo Antunes (2011), os inúmeros enfrentamentos produzidos pelos trabalhadores e suas associações sindicais, especialmente contra ao modelo flexível toyotista, foram muito bem rebatidos em todo o mundo pelas ações ideológicas. Deste modo, a partir da própria experiência japonesa, o modelo de acumulação flexível se propagou muito bem associado ao neoliberalismo, subsumindo o trabalhador ao seu ideário produtivista, a fim de torná-lo flexível como a própria organização do trabalho.

A partir do que é discutido por Neves (2013), fica claro o apoio dado pelo Estado e pelas políticas ao setor econômico a partir deste contexto de reestruturação produtiva. Passam a promover ações educativas, justamente para que seja mantida a hegemonia capitalista e os interesses da burguesia. No caso brasileiro essa ação colaborativa do Estado se efetivou a partir da década de 1990, com ampla adesão ao neoliberalismo. As políticas engendradas nos diversos setores, especialmente no trabalho e na educação, segundo Shiroma e Santos (2014), revestiram-se de um discurso empreendedor, motivacional e instituidor de princípios mercadológicos como a meritocracia, a flexibilidade, eficiência e qualidade. Tudo isso como estratégia para a produção de todo um aparato conceitual, ideológico e político que os autores mencionados, com base nas ideias de Harvey (2008), vão compreender como fundamentais para a produção de um "consentimento ativo" por parte do trabalhador.

A produção deste consentimento, articulado pela estreita relação entre o Estado neoliberal e a acumulação flexível, de acordo com Souza e Magalhães (2014), foi, e ainda é, fundamental para a disseminação do novo padrão de sociabilidade, marcado por critérios de responsabilização e individualização no trabalho. Shiroma e Santos (2014, p. 26) entendem que tais mecanismos de controle produziram impactos nas subjetividades, adequando os trabalhadores à nova racionalidade técnica.

Como parte da própria ação ideológica produzida, a valorização do trabalhador polivalente, multifuncional e qualificado tecnicamente para diferentes habilidades, levou-o a acreditar num processo de desalienação no trabalho, mas que, de acordo com Miranda (2005), é apenas ilusório. Na verdade, o estranhamento do trabalho, próprio do modelo capitalista, onde a condição humana é destituída e o sujeito impedido de compreender a completude da produção que ele participa, foi apenas modificado e reestruturado no atual modelo de produção (Marx, 2013a).

A organização do trabalho que temos hoje não promoveu a desvinculação com os interesses do capital. Essa relação na verdade se aprofundou e as contradições se camuflaram ainda mais (Miranda, 2005). Ao participarem de boa parte do processo de produção e aderirem à ideia de colaboração na empresa, os trabalhadores não tornam-se desalienados, ao contrário, estão agora cooptados, com suas subjetividades corrompidas, apropriados para não questionar sua condição de trabalho e contribuir para a manutenção do status quo.

O debate sobre o trabalho imaterial e o conhecimento como força produtiva

A partir do que viemos analisando até aqui, entendemos que o forte desenvolvimento da comunicação e da tecnologia, advindos deste cenário de reestruturação produtiva, impactou e fez diminuir o modelo de trabalho fabril tradicional. Mas, como destaca Antunes (2011), não se pode afirmar que com isso a classe que vive do trabalho foi desaparecendo. Ao contrário, na atual conjuntura emergem novas funções e o trabalhador aparece ao lado da produção, como supervisor e regulador, ou seja, outras formas de extração de mais valia são adicionadas ao mercado.

A diminuição do tempo de trabalho decorrente da automação e da tecnologia apenas significou a diminuição do tempo de trabalho necessário, mas não do trabalho excedente (fonte de lucro), a diferença é que o trabalho passa a adquirir dimensões mais diversificadas e qualificadas. A arrecadação de lucro pelo capital não depende agora apenas da exploração do trabalho manual do operário industrial, exige uma organização de postos de trabalho socialmente combinada, cooperando com a máquina produtiva para a geração de produtos e mercadorias (Antunes, 2011). A expansão do setor de serviços expressa bem a nova reorganização do trabalho. Além da progressiva subproletarização via realização de contratos temporários, a produção passa a

utilizar amplamente dos serviços terciários, que correspondem às atividades meios e colaborativas, não menos articuladas à acumulação das indústrias.

Neste novo contexto, onde a produção de riqueza e a realização de trocas ocorrem de forma rápida e impõem a necessidade de diferentes qualificações para lidar com os avanços da tecnologia e das telecomunicações, o conhecimento e a informação recebem destaque (Antunes, 2011). Segundo Kumar (1997, p. 23) a informação é que o caracteriza a sociedade pós-industrial. Com a tecnologia do computador e as redes de comunicação, o conhecimento não só se ampliou como também passou a ser aceleradamente disseminado, podendo inclusive ser selecionado e recuperado quando for necessário e para satisfazer as mais diversas necessidades. Nesse sentido, de acordo com o autor, "o conhecimento não só determina, em um grau sem precedentes, a inovação técnica e o crescimento econômico, mas está se tornando rapidamente a atividade-chave da economia e a principal determinante da mudança ocupacional".

A atual estrutura social, amplamente sustentada pelo setor de serviços, assume o conhecimento como elemento indispensável para o desenvolvimento da força produtiva. A exigência por novas técnicas e formas mais eficientes e rápidas de geração de lucro, fazem com o que o conhecimento se torne um produto de grande valor. Assim, enquanto mercadoria, gera mudanças profundas na sociedade, institui um novo padrão de sociabilidade e desenvolvimento do trabalho. Kumar (1997) entende que o grande valor atribuído ao conhecimento tem lhe tornado imprescindível para o desenvolvimento econômico, e este tem influenciado o trabalho de duas maneiras: aumenta o saber e os conteúdos a serem aprendidos (exigência de mais qualificação no trabalho); e cria novos tipos de trabalho (em grande medida vinculados ao setor do conhecimento e da informação).

O acelerado crescimento da produção e os avanços sociais hoje, de acordo com Sobrinho e Dias (2006, p. 10), estão fundamentados no

conhecimento de caráter técnico e elaborado de acordo com os interesses de mercado. Ou seja, na estrutura de produção atual já não é suficiente apenas os critérios de organização e produtividade operacional no trabalho, junto a eles agrega-se a valorização de outras potencialidades funcionais advindas da aquisição de novos conhecimentos e habilidades.

Esse grande desenvolvimento do setor de serviços, aliado ao progressivo incremento de novos conhecimentos, informações e telecomunicações, fez com que outras denominações emergissem para caracterizar este contexto, boa parte delas advindas das teorias sociológicas. As noções de "[...] sociedade de consumo (Baudrillard, 1975), sociedade em rede (Castells, 2006), sociedade da informação (Lévy, 2007), sociedade pós-industrial (Bell, 1999)", são alguns dos exemplos destacados por Camargo (2011, p. 37), que, enquanto teorias, compactuam com a ideia de esgotamento da modernidade. A ideia de Bell (*apud* Kumar, 1997), por exemplo, foi uma das primeiras a difundir a compreensão de que nesse novo tempo histórico, em que o conhecimento assume o protagonismo, o trabalho perde a centralidade como categoria fundamental para a sociabilidade humana.

Em decorrência deste discurso, autores como Habermas (2002) e Gorz (2003) fortalecem a tese relacionada ao fim do trabalho, anunciando a existência agora de um tipo de trabalho preponderantemente imaterial, como expressão da era pós-industrial. Afinal, entendem que a teoria do valor relacionado ao trabalho, produzida por Marx, deixa de ser a explicação da sociedade capitalista moderna. Acreditam na intersubjetividade e nas ações imateriais como principais elementos para se interpretar a realidade vigente, como se estas não estivem dialeticamente articuladas com o interesse de extração de lucro pelo capital (Camargo, 2011).

Obviamente que estes discursos se inseriram num amplo debate, uma vez que contrapõem as ideias de autores de base marxista que defendem a tese da centralidade do trabalho na organização social, como Antunes (2011) e

Mészáros (2006). Sobre isso, Wood (2011) assevera criticando o entendimento advindo de boa parte destas tendências teóricas que analisam a sociedade contemporânea, compreendendo-as como pós-modernas, justamente porque sugerem ter chegado o fim do modo de produção capitalista.

Wood (2011) entende que há nestas novas tendências teóricas, inclusive entre as que destacam a noção de trabalho imaterial e de sociedade da informação, uma persuasão ideológica que engenhosamente busca encaminhar para o esmaecimento das contradições e dos conflitos de classe, como se esta última passasse a representar agora apenas múltiplas identidades pessoais dos sujeitos. Nesse sentido, adverte que estas noções, de cunho pós-moderno, buscam desconsiderar as bases estruturais que organizam o modo de produção capitalista, compreendendo a sociedade como "[...] um pastiche de fragmentos e de 'diferenças', [...] um bricolagem de múltiplas realidades sociais, uma estrutura pluralista tão variada e flexível que pode ser reorganizada pela construção discursiva" (p.205).

Como crítico da denominada pós-modernidade, Jameson (2002, p. 16) a compreende na verdade como uma nova fase do capitalismo, e não como a substituição deste. "Não é a dominante cultural de uma ordem social totalmente nova [...], mas é apenas reflexo e aspecto concomitante de mais uma modificação sistêmica do próprio capitalismo". O autor analisa o que se chama de pós-modernidade como reflexo do que denominou de lógica cultural do capitalismo tardio, demonstrando que nesta nova fase o conhecimento e a cultura ganha outras dimensões dentro de um contexto de reestruturação produtiva, torna-se mercadoria, objeto de consumo. Para o autor, a ideia de pós-modernidade, bem representadas pelas teorias que advogam sobre o fim da centralidade do trabalho, representa a lógica cultural dominante do capital, onde a subjetividade e a imagem adquirem função importante, e como consequência condiciona qualquer realização artística, intelectual ou estética ao lucro e a economia.

Pelo que foi exposto, entendemos que a ideia de pós-modernidade, a partir dos seus diferentes conceitos sociológicos já citados, assumem um papel ideológico que repercute na valorização da fragmentação, na diversificação das relações sociais e estilos de vida, ou seja, produz um mundo onde a diversidade tende a dissolver as certezas históricas e as possibilidades de universalidade (Wood, 2011). Intencionalmente desconsideram que, apesar de globalmente modificado e recolocado numa nova lógica de acumulação, o capitalismo e suas determinações permanecem no controle da sociedade. Sendo assim, mesmo que o trabalho imaterial e suas diferentes manifestações (conhecimento, comunicação, marketing, publicidade, etc) representem o novo foco do mercado e da produção, o trabalho, enquanto estrutura determinante para compreender as relações humanas, na atualidade

> [...] simplesmente *não pode* deixar de ser a fonte de riqueza, nem o tempo de trabalho a sua medida. Do mesmo modo, sob tais condições, o valor de troca *não pode* deixar de ser a medida do valor de uso, nem podemos simplesmente postular que, em virtude das implicações *ideais* destas relações [...] o modo de produção baseado no valor de troca *realmente* entra em colapso (Mészáros, 2004, p. 352-353, *grifos do autor*).

Nesta nova realidade de organização do trabalho, mesmo reconhecendo o conhecimento como força produtiva fundamental, o foco permanece na produção de mais valia e novas formas de ampliação do trabalho excedente. O trabalho imaterial e o conhecimento são agregados à força produtiva, mas não substituem o foco central de acumulação do capital, apenas reforçam o desenvolvimento de outras formas de exploração do trabalho.

A partir da análise de Kumar (2011, p. 44) entendemos que há na verdade um entusiasmo ingênuo por parte dos teóricos que descrevem a sociedade da informação e da era do trabalho imaterial, como se tratassem de um momento de pleno desenvolvimento, com projeções de tempo livre e prosperidade para todos. Não percebem que o industrialismo e a exploração

do trabalho não foram superados, mas sim aperfeiçoados para acompanhar o próprio desenvolvimento tecnológico. Trata-se de mais uma estrutura de organização do trabalho que favorece a classe dominante, com formas bem definidas pelas "elites políticas e econômicas: expandir o poder do Estado, tanto contra seus próprios cidadãos quanto contra outras nações, e aumentar a produtividades e os lucros das empresas capitalistas, sobretudo através da criação de um mercado global integrado".

O desenvolvimento do capitalismo globalizado, portanto, institui novos interesses e agrega na sua organização as dimensões intelectuais dos sujeitos, para torná-los mais produtivos. Espera-se agora que, a partir da apropriação de conhecimentos funcionais, os trabalhadores se desenvolvam num alto nível formativo, em condição de empregabilidade, com criatividade no uso da informação e eficiência na economia de serviços, especialmente os vinculados ao ramo do conhecimento (Santos, 2000).

Segundo Kumar (1995), estima-se que nas últimas décadas os trabalhadores científicos, técnicos e profissionais com ensino superior, por exemplo, tenha sido o setor que apresentou maior crescimento. O autor afirma ainda que, de forma análoga, "[...] as 'fábricas de conhecimentos', as universidades e institutos de pesquisa, são agora as usinas de força da sociedade moderna, substituindo a fábrica produtora de bens da era industrial" (Kumar, 1995, p. 37).

Nesse sentido, fica claro o motivo pelo qual houve um forte apelo à educação e à formação nas últimas décadas, sobretudo para que passassem a atender aos critérios de qualidade total (empresarial) impostos pelas deliberações de instituições financeiras e organismos internacionais (Brzezinski, 1996). Os espaços de promoção de educação formal tornam-se o foco das reformas políticas de cunho neoliberal nos diferentes países capitalistas, especialmente naqueles em desenvolvimento. Como consequência, segundo Sobrinho e Dias (2006), a própria universidade e o

ensino superior, em função dos interesses econômicos gerados, tornaram-se espaços de controle e de disputa, entendendo que os "produtos" que geram podem, ou não, vir a contribuir com o desenvolvimento do capital.

Vemos que as transformações do mundo do trabalho repercutem diretamente na educação. O que uma sociedade produz enquanto conhecimento e o valor que atribui à educação são reconhecidos com respostas aos interesses econômicos, evidencia o que tem garantido enquanto qualificação profissional e técnica. Segundo Sobrinho e Dias (2006), nesta lógica as instituições de ensino acabam sendo reconduzidas a adotarem um modelo empresarial, e por isso é que se tornam mais valorizadas aquelas que buscam corresponder ao ideário de formação vinculado ao paradigma técnico, voltado ao empreendedorismo, à valorização dos interesses de mercado e aos novos critérios de produtividade.

No caso do Brasil o marco histórico destas transformações no campo educacional é a década de 1990, momento em que se instalam efetivamente as políticas neoliberais, especialmente com o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). As reformas políticas advindas deste contexto histórico, com destaque à instauração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/96, funcionaram como estruturas determinantes para a reprodução do modelo de educação orientado pelos preceitos economicistas.

Neste contexto de valorização do conhecimento e do trabalho imaterial, a formação, e especialmente os professores, tornam-se submetidos aos permanentes processos avaliativos, em sua grande maioria estandardizados, para garantir um amplo processo concorrencial e estimular a incessante busca por resultados, tomando como referencia os critérios estabelecidos pelo mercado internacional (Shiroma; Schneider, 2013). Ou seja, é instituído também neste âmbito, em que se faz presente o trabalho docente, as mesmas exigências operacionais e os critérios de eficiência que se

colocam aos diversos setores da produção, sobretudo porque agora, enquanto trabalhadores vinculados ao conhecimento, os professores estão diretamente articulados às condições de geração de riquezas.

Tem-se esperado que os professores, a partir dos direcionamentos tecnicistas e profissionalizantes dados à sua formação superior (Souza; Magalhães, 2013; 2014), contribuam para a perpetuação de uma formação estritamente voltada à instrumentalização, e não para a humanização dos sujeitos. Assim, encontram-se também subsumidos ao modelo de trabalho flexível, gerindo uma ação educativa que segundo Freitas (2011) está alicerçada no neotecnicismo e no aprimoramento da capacitação técnica por meio de uma formação superficial, mas, ao mesmo tempo desprovida de reflexão e suficiente para inviabilizar qualquer tipo de contestação de classe.

A produtividade do trabalho docente e sua condição imaterial

Como vimos, as transformações do mercado capitalista produz impactos em todos os setores. Em função da necessária adequação dos trabalhadores para atender as demandas produtivas, se fez importante também o adestramento ideológico para que pudessem aceitar as práticas de proletarização e exploração do trabalho. Assim, a inserção das dinâmicas de flexibilização na organização escolar foi fundamental para que a educação auxiliasse na produção de subjetividades administráveis e mão-de-obra qualificada. Logo, pela sua condição histórica, o trabalho docente tende também a reproduzir o modelo de trabalho vigente, afinal, ele "[...] é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, à sua lógica e às suas contradições. O que vale dizer que o trabalho docente não escapa à dupla face do trabalho: produzir valores de uso e valores de troca" (Kuenzer; Caldas, 2009, p. 22).

Dessa forma, enquanto trabalhador/professor proletarizado e assalariado, na atual conjuntura tem visto sua prática esvaziar-se cada vez mais

de autonomia. Sua ação tem estado fragmentada e parcelada, fazendo-o perder a noção da totalidade do seu trabalho. E, diante das variadas funções que a escola tem sido chamada a assumir, o que se percebe é um movimento de perca da identidade profissional, contribuindo para um sentimento de desprofissionalização, uma vez que acaba por vezes assumindo, de modo flexível, a função de agente público, assistente social, psicólogo, entre outras funções (Oliveira, 2004).

Não é por acaso que as reformas políticas educacionais das últimas décadas, orquestradas pelos organismos internacionais nos países em desenvolvimento, deu centralidade aos trabalhadores da educação, especialmente no que tange aos seus processos de formação e profissionalização (Oliveira, 2004). Passa, desde então, a repercutir no desenvolvimento desta profissão os preceitos reformistas neoliberais, que, contraditoriamente, atribui importância ao trabalho do professor, ao mesmo passo que, pelas práticas formativas, por vezes fragmentadas e aligeiradas, contribuem para sua desqualificação, afastando-o da teoria e do conhecimento reflexivo.

Segundo Souza e Magalhães (2013), o foco sobre o trabalho do professor é intencional porque sabe-se que seu papel é fundamental para efetivar as prerrogativas políticas de interesse do neoliberalismo. O trabalho docente localiza-se como instrumento para propagar o novo padrão de sociabilidade econômica que viemos analisamos neste artigo, ao mesmo tempo em que também passa por profundas transformações para se adequar a esta nova lógica de acumulação do capital, ampliando sua condição produtiva, de geração de lucro.

Como se vê, há uma relação dialética entre trabalho, formação e profissionalização, que se aprofunda neste contexto de reestruturação produtiva justamente para dar unidade a um projeto político em que se prevê o controle dos processos educativos e a indução de conhecimentos que

devem ser reconhecidos e valorizados frente às necessidades econômicas. Tais dimensões relacionadas à função social do professor estão, portanto, articuladas ideologicamente como estratégia do capital para que o docente assuma a condição de intelectual orgânico indispensável para a manutenção da hegemonia burguesa, vinculando sua prática aos valores e interesses do setor produtivo (Neves, 2013).

Neste cenário em que o trabalho docente se complexifica para atender a lógica de produção, ele permanece na condição de trabalho estranhado e alienado como toda e qualquer atividade inserida no modo de produção capitalista, afinal, corresponde necessariamente à produção de lucro, de mercadoria, gerada a partir da força de trabalho empreendida e comprada por quem detém o poder econômico. Assim, o professor também acaba não se reconhecendo tanto no processo como no produto gerado pelo seu trabalho (Manacorda, 2007). Como consequência, há um estranhamento entre o professor e o resultado de sua ação, como também entre o professor e sua própria prática, pois ambos (ação e resultado) são determinados pelo capital. Além disso, identifica-se que o docente sofre e passa pelos mesmos processos de exploração que a classe trabalhadora está submetida, neste caso significa

> [...] que, quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que, quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto melhor formado seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que, quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador (Marx, 2013a, p. 144).

É claro que as condições de exploração do trabalho do professor não seriam diferentes do que vêm sendo colocado para os demais postos de trabalho, ou seja, não apenas alienado, mas também impactado por processos de intensificação e exigência de produtividade. Mas, na atualidade, por ser trabalhador diretamente vinculado ao conhecimento, torna-se ainda mais

objeto de interesse do sistema produtivo, ampliando sua condição de mercadoria. Ele vende sua força de trabalho para uma instituição educacional (pública ou privada) e tem que sobreviver deste trabalho, já que não tem propriedade dos meios de produção, portanto, acaba-se submetendo a diversas formas de exploração, incluindo os novos modelos de contratação, de característica flexível, instável e temporários (Miranda, 2005).

A condição produtiva do trabalho docente tornou-se incontestável para o capital. Na atualidade, por corresponder aos mesmos critérios estabelecidos para os demais setores da produção, não é suficiente saber apenas o que o professor produz, mas também o quanto ele produz e a serviço de que ele produz (Magalhães; Limonta, 2011), justamente para que sua ação tenha como finalidade última a geração de riqueza, de mais valor, especialmente porque possibilita a valorização de conhecimentos estratégicos para a perpetuação da lógica de acumulação, formando sujeitos adaptados e conformados com sua condição de classe e com as condições de trabalho hoje estabelecidas.

Seguindo a compreensão marxista (Marx, 2013b), podemos analisar que o trabalho do professor não deixa de ser entendido como improdutivo na relação que estabelece com o aluno, já que, seguindo esta interpretação, a relação de trabalho do professor no processo ensino-aprendizagem não implica produção de mais-valia de modo imediato. Mesmo sendo assalariado para este fim educativo, a ação docente neste caso não converte-se em fator de lucro para o capital. No entanto, estando vendendo sua força de trabalho para uma escola/empresa, o trabalho docente tem a finalidade ideológica de produção de mais-valia, já que este espaço de trabalho está diretamente articulado aos interesses do mercado.

Nesse sentido, entendemos que o trabalho docente promove também uma ação produtiva. Os valores e conceitos reproduzidos pelo seu trabalho nas escolas, bem como a repercussão destes no mundo da produção, possibilita que o aluno/trabalhador venha a corresponder adequadamente às

demandas de mercado, consequentemente valorizando o capital. Além disso, destacamos que a produtividade do professor acaba sendo bem exercida também no momento que ele vende sua força de trabalho, porque, enquanto proletarizado, representa força produtiva frente aos donos dos meios de produção (empresários de escolas). Logo, gera lucro, produz trabalho excedente (Marx, 2013b).

Ao assumir a lógica produtiva em sua ação, vemos que o valor de uso do trabalho docente, que lhe atribui um sentido humano, é desprivilegiado na sua atual forma de exercício profissional, pois esta lógica trás como finalidade essencial o atendimento às necessidades criativas do homem e o reconhecimento da importância da divulgação do conhecimento historicamente produzido (Kuenzer; Caldas, 2009). Hegemonicamente temos hoje um modelo de professor que atende as necessidades econômicas, e não as necessidade humanas. Trata-se de um professor relevante enquanto valor de troca, gerador de mão-de-obra e formador de sujeitos propícios ao pleno atendimento comercial, ou seja, produtivos e consumistas.

Mesmo que suas finalidades sejam diferentes, ora como prestador de serviço público ou como autônomo e liberal na venda do seu serviço, a condição do trabalho docente é de subsunção ao capital. Segundo Kuenzer (2011), sua especificidade está no fato de que o resultado e o produto gerado não pode se separar do produtor (professor), ou seja, este se revela como imaterial. Mas é importante ressaltar que a condição imaterial do trabalho do professor não o torna menos produtivo. A diferença é que sua contribuição para o mercado é indireta, porém, não menos importante. Afinal, o professor, alicerçado no paradigma educacional dominante (neotecnicista), exerce uma ação persuasiva, como estrutura de controle e de organização para a reprodução dos valores idelogicamente necessários para a manutenção do status quo. Observa-se que o importante valor atribuído a ele pelo sistema

produtivo está diretamente relacionado a esta condição imaterial, porque o permite agir de maneira colaborativa aos interesses dominantes.

A imaterialidade do trabalho docente refere-se de modo mais exato ao tipo de produto gerado. Sendo assim, o fato do trabalho produzido pelo professor não culminar imediatamente em uma determinada matéria ou em ações que transformem estruturas fixas para atender uma necessidade humana ou do próprio mercado, não significa que este esteja descolado desta finalidade. Apesar de não ser representado em algo que tenha concretude ou corpo material, o conhecimento e as práticas produzidas pelo trabalho imaterial do professor possuem também valor de uso, são importantes para o desenvolvimento humano. No entanto, na atualidade, inserindo-se na lógica de produção capitalista, dada especialmente pela relação direta que estabelece com o conhecimento, o trabalho docente apresenta um valor de troca, sendo produtivo e indispensável, nesse contexto, enquanto mercadoria (Soares, 2007).

Na atualidade podemos dizer que o trabalho docente vincula-se as duas formas de realização do trabalho imaterial descritas por Marx (*apud* Miranda, 2005, p. 12). Sendo a primeira àquela que "resulta em mercadorias, valores de uso, que possuem uma forma autônoma, distinta dos produtores e consumidores, quer dizer, podem existir e circular no intervalo entre produção e consumo como mercadoria vendáveis [...]"; e a segunda, aquela onde "a produção é inseparável do ato de produzir, como sucede com todos os artistas executantes, oradores, atores, professores, médicos, padres, etc [...]". Como exemplo de trabalho docente vinculado ao primeiro caso, temos os professores que produzem atividades intelectuais que resultam em livros ou outras produções, como também o caso dos professores de Educação à Distância, onde a produção se separa do consumo, e o trabalho do professor é objetivado em um produto específico. E no segundo caso, temos como retrato a própria estrutura que já se desenvolve as ações educativas formais,

presenciais, deixando claro também que estas não perdem suas relações com uma consequente produção material, determinante para o capital.

Sendo assim, com Miranda (2005), chegamos ao entendimento de que no atual contexto produtivo não é possível pensar o trabalho imaterial produzido pelo professor como ação subsumida apenas formalmente ao capital, ou seja, como forma de trabalho que se vincula de modo limitado ao sistema produtivo, portanto, de difícil controle e gerenciamento. Ao contrário, por ter sua própria imaterialidade e sua relação com o conhecimento vinculado aos interesses de mercado, hoje tende a avançar gradativamente no movimento de subsunção real ao capital. Segundo Kuenzer (2011), mesmo que seja em instituições públicas ou privadas, o professor, devido à falta de controle do seu próprio trabalho e dos meios de produção, vende sua força de trabalho em condições precárias, sendo diretamente atingido pelas práticas de exploração e proletarização.

A partir de tudo que foi exposto neste trabalho, identificando a imbricada relação do trabalho docente com o movimento de reestruturação produtiva, concordamos com Magalhães (2014b) quando afirma que há hoje um progressivo rompimento com a dimensão humana do trabalho, já que a finalidade da ação docente tem sido encaminhada para atender prioritariamente aos interesses comerciais. E, como consequência, nos dias atuais, os professores estão tendo que lidar com o desencantamento, com a frustração e com o sofrimento no trabalho, uma vez que, inseridos diretamente no mercado, são constantemente avaliados e exigidos de modo intensificado, seja na elaboração de trabalhos pedagógicos, como também na colaboração em ações ideológicas, persuasivas e burocráticas instituídas nos espaços educativos.

Considerações Finais

Vimos que o professor, inserido no contexto de reestruturação produtiva, sofre os mesmos impactos que afetam os demais setores do mercado. Mas no seu caso em específico a contradição é que seu trabalho é, ao mesmo tempo, reconhecido e valorizado porque envolve diretamente conhecimento e formação, e precarizado porque espera-se dele apenas o necessário para produzir formações comprometidas com o mercado, justificando o seu atual estado de exploração e intensificação, com salas de aulas cheias e com exigência de cumprimento de diversos serviços extras, burocráticos e não relacionados com suas funções (Soares, 2007).

Há uma forte ação ideológica e política por trás do trabalho do professor, justamente para que esta prática social não encontre condições críticas de compreender sua própria realidade e promover questionamentos sobre ela. Por isso é que, de acordo com Magalhães (2014a), a formação docente tornou-se o foco dos debates políticos nos últimos anos. O entendimento de que sua prática refere-se a uma ação produtiva foi fundamental para fortalecer a ideia de tornar o professor flexível, articulado ao ideário hegemônico, com pouca ou quase nenhuma formação pedagógica e política, facilmente adaptável, multifuncional, com características empreendedoras e criativas.

Na atual estrutura o professor perde sua autonomia, torna-se estranho à sua prática e ao resultado de seu trabalho. Além disso, tem estado submetido às mais diversas formas de desvalorização, por meio de contratos de trabalho frágeis, pouco estáveis e que exigem alta carga horária de execução. Na era do conhecimento e do trabalho imaterial, portanto, o professor se vê em condições ainda mais perversas de exploração, afinal, pelas ações ideológicas e política, perdem o sentido de seu trabalho e são colocados a atender as demandas produtivas por meio de estruturas altamente rígidas e controladoras de sua prática. Além disso, em decorrência do estímulo à sua

profissionalização e formação aos moldes neoliberais, os docentes têm tido suas subjetividades corrompidas, e, por vezes, demonstram não compreender e até concordar com a atual condição de trabalho ao qual estão submetidos.

Como críticos deste atual estado de exploração do trabalhado, entendemos a necessidade de produzir novos questionamentos e reflexões que permitam o alcance de práticas mais emancipadoras. Para isso, sabemos que há enormes desafios, mas se acreditarmos que as ações políticas e ideológicas sobre o trabalho docente são irreversíveis, estaremos desconsiderando nossa própria condição histórica, as contradições, a existência de classes e de forças contra hegemônicas que almejam a superação deste sistema. No entanto, dialeticamente, temos que entender o trabalho docente inserido numa totalidade, e assim, pensar sua formação e os mecanismos de contraposição ao modelo vigente nos baseando necessariamente num ideário crítico, que sugere a práxis (Silva, 2011). Deste modo, poderíamos permitir que os professores questionem suas práticas, identificando a importância de conhecer (teoria) para transformar (prática social concreta) a realidade. A tomada de consciência, na nossa compreensão, possibilitará que os docentes estabeleçam as finalidades adequadas para, coletivamente, enquanto classe, identificarem os espaços de ruptura e de transformação.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?:** Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARAÚJO, José Carlos Souza. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira: demarcações conceituais e algumas ilustrações. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados. 2009.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20/12/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. 1996.

_____. Resolução CNE/CP n. 1, de 18/2/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de

graduação plena. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, p. 31, 9 abr. 2002. Seção 1.

BRZEZINSKI, Iria. A questão da qualidade: exigência para a formação dos profissionais da educação sob a perspectiva da ANFOPE. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo. v. 22, n. 2, p. 109-130. 1996.

CAMARGO, Silvio. Considerações sobre o conceito de trabalho imaterial. In: **Pensamento Plural**. Pelotas. v. 09. P. 37-56. Julho/dezembro. 2011.

CHESNAIS. François. Um programa de ruptura com o neoliberalismo. In: HELLER, Agnes (at. al). **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto. 1999.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos Anos 90. **Educação & Sociedade**. vol. 23, n. 80, Campinas, p. 234-252. 2002.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Professor: a profissão que pode mudar um país? In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans da política educacional**. Araraquara. São Paulo: Junqueira-Marin, 2014. pp. 21-46.

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: **Seminário de Educação Brasileira**, 3., Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, fev. 2011

GORZ, André. **Metamorfoses do trabalho**. São Paulo: Annablume, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 3 ed. São Paulo: civilização Brasileira. 1979.

GUIMARÃES, Valter Soares. Docência Universitária. In: I Colóquio Internacional sobre Ensino Superior, 2008, Feira de Santana/BA**. I Colóquio internacional sobre Ensino Superior** - Ensino Superior: complexidade e desafios na contemporaneidade. v. 1. p. 1-13. 2008.

HABERMAS, Jürgen. Racional versus verdadeiro: ou a moral das imagens de mundo. In: _____. **A Inclusão do outro: estudos de teoria política**. São Paulo. Edições Loyola. 2002

HARVEY, David. **Neoliberalismo:** histórias e implicações. São Paulo, SP: Loyola, 2008.

HOUTART, François. Os movimentos sociais e a construção de um novo sujeito histórico. In. **A teoria marxista hoje**: problemas e perspectivas. BORON, Atílio; AMADEO, Javier e GONZÁLEZ, Sabrina. São Paulo: Editora da CLASCO e Expressão popular. 2006.

JAMESON, Fredric. **Pós-Modernismo**: A lógica cultural do capitalismo tardio, Tradução de Maria Elisa Cevasco, 2 ed., 3 impressão, São Paulo: Editora Ática, 2002.

KUENZER, Acácia. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**. 2011, vol.32, n.116, pp. 667-688.

_____; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e resistência. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. e FIDALGO, Nara Luciene R. (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente:** tecnologias e produtividade. Campinas, SP: Papirus, 2009.

KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna**: Novas teorias sobre o mundo contemporâneo. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1994.

LIMONTA, Sandra Valéria; SILVA, Kátia Augusta Curado P. C. da. Formação de professores, trabalho docente e qualidade do ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. **Qualidade da escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: CEPED: América, 2013.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Profissionalização docente no contexto da universidade pública: condução do professor à expertise. In: SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **Poiésis e Práxis II** – Formação, profissionalização, práticas pedagógicas. Goiânia, Kelps, 2014a.

_____. Proletarização e mal-estar docente nas universidades públicas: uma perspectiva crítica. **Eccos. Rev. Cient**., São Paulo, n. 35, p. 211-226, set./dez. 2014b.

_____. LIMONTA, Sandra Valéria. Trabalho, pesquisa e ensino: tensões e desafios para a docência no ensino superior. **Intermeio**. v. 17, 2011.

MANACORDA, Mario Alighiero. O que é trabalho? In: **Marx e pedagogia moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. **Formação de professores**. Limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

MARX, Karl. A Mercadoria. In.: _____. **O Capital** (Critica da Economia Política). São Paulo: DIFEL (Difusão editorial S/A), 1980. Livro Primeiro, vol. 1.

_____. Trabalho estranhado e propriedade privada. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2013a.

_____. Trabalho produtivo e trabalho improdutivo. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2013b.

MÉSZÁROS, István. A revolução social e a divisão do trabalho. In.: _____.**O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo Editorial. 2004.

_____. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MIRANDA, Kênia. O trabalho docente na acumulação flexível. In: **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED**. 2005.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; TORRIGLIA, Patrícia Laura. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Iluminismo às avessas**. Produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. In: **Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPEd**. Goiânia, 2013. pp.1-15.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade do século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2000.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. 2005. Disponível em www.histedbr.fae.unicamp.br. Acesso em 12 de agosto de2015.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A mística da profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga: Universidade do Minho, vol. 16, n. 2, 2003.

_____; SCHNEIDER, Mara Cristina. Avaliação de desempenho docente: contradições da política "para poucos" na era do "para todos". **Revista Interação** - Formação, profissionalização docente e práticas educativa. v. 38, n. 1, 2013.

_____; SANTOS, Fabiano Antônio. Slogans para a construção do consentimento ativo. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans da política educacional**. Araraquara. São Paulo: Junqueira-Marin, 2014.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**. Brasília, DF, v. 17, n. 32. 2011.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. Trabalho docente e conhecimento. In: **Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED**. 2007.

SOBRINHO, José Dias; DIAS, Rafael de Brito. Acreditação da educação superior e C&T: política e ideologia. **Revista de avaliação da Educação Superior**. v. 11. n. 4. 2006.

SOUZA, Ruth C. C. Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. A relação dialética entre (des) profissionalização e (des) sindicalização docente. **IV Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação (RedeASTE)**. 2013.

_____. Pesquisa educacional: uma análise epistemológica da produção acadêmica sobre professores. **Anais do XII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste**. PUC-GO. 2014

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. Tradução de Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2011.

Recursos de ensino para educação ambiental: os materiais oficiais chegam às salas de aula do ensino fundamental?

Teaching resources for environmental education: do the official materials reach the basic education classroom?

Profa. Dra. Maria Angélica Penatti Pipitone[1]
Laura Ichimaru Dallóca[1]
Allan Douglas de Miranda[1]

[1] Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiróz da Universidade de São Paulo. E-mail: angelicapenatti@gmail.com

Submetido em 10/03/2015
Revisado em 31/03/2015
Aprovado em 14/09/2015

Resumo: O objetivo da pesquisa foi identificar se as obras oficiais do Ministério e Secretarias de Educação e do Meio Ambiente chegam às salas de aula das escolas públicas para municiar a prática educativa dos professores. Para tanto, uma amostra de cinquenta e dois professores de ciências responderam a um questionário. Cerca de metade dos docentes participantes usam os materiais oficiais para educação ambiental e também usam vídeos, revistas, apostilas e outros materiais para o mesmo fim.
Palavras chave: educação ambiental. Recursos de ensino. Ensino fundamental.

Abstract: The objective of the research was to identify whether the official work of the Ministry and Departments of Education and Environment reach the public schools classrooms to equip the teacher's educational practice. At the same time, a sample of fifty two science teachers answered a questionnaire. About half of the participants use the official materials for environmental education and they also use videos, magazines, textbooks and other materials for the same purpose.
Keywords: environmental education. Teaching resources. Elementary school.

Introdução

Esta pesquisa pretendeu identificar quais são os materiais de ensino usados pelos professores de ciências do ensino fundamental em suas aulas de educação ambiental. Interessou-nos saber se a educação ambiental desenvolvida nas salas de aula de ciências do ensino fundamental é ministrada com o auxílio teórico e metodológico dos documentos oficiais, já produzidos nessa área, pelos Ministérios e Secretarias da Educação e do Meio Ambiente, ou se esse trabalho educativo é feito com o auxílio de outros materiais como cartilhas, manuais, vídeos e outros recursos que chegam às escolas de outras maneiras como, por exemplo, por meio de eventuais parcerias com instituições públicas e/ou privadas.

A respeito de materiais didáticos e documentos relacionados com a educação ambiental valem as ressalvas de Lima (1999) e Loureiro (2004) ao indicar que os documentos oficiais não são neutros e legítimos em *per si* e muitos conceitos podem traduzir-se de forma inapropriada. Já no que tange aos demais materiais é preciso registrar que são inúmeras as ações de educação ambiental que ocorrem no âmbito da escola brasileira auxiliadas por recursos de ensino produzidos por empresas ou outras instituições.

A temática ambiental foi um dos principais temas de interesse das ações empresariais no interior da escola pública, contudo, válidas são as ressalvas sobre quais são os princípios e fundamentos da educação ambiental disseminada pelo empresariado e sua congruência (ou não) com os pressupostos de uma educação ambiental crítica firmada sobre o compromisso ético de formar cidadãos capazes de atuar no nível individual e coletivo frente ao desafio de um mundo mais sustentável.

Dados do Censo Escolar/ 2004 feito pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação mostram que inserção da educação ambiental em disciplinas ou na forma de projetos interdisciplinares já vinha ocorrendo em 94,5% das escolas

pesquisadas. Estes dados apontam para a constatação de que a prática da educação ambiental está quase universalizada entre as escolas brasileiras.

O relatório de Veiga, Amorim e Blanco (2005) intitulado "Um retrato da presença da educação ambiental no ensino fundamental brasileiro: O percurso de um processo acelerado de expansão", além de reforçar a tese da expansão da educação ambiental no sistema escolar brasileiro, também sugeriu algumas contradições na forma como estas práticas estavam sendo conduzidas no interior das escolas.

Estes resultados indicaram a necessidade de se compreender melhor como a educação ambiental vem se desenvolvendo nas escolas, com que tipo de práticas educativas, com que recursos e materiais didáticos e com quais implicações para a comunidade escolar.

Com base neste conjunto de motivações o trabalho de Trajber e Mendonça (2006) avançou no processo de elaboração de indicadores de qualidade para a educação ambiental, na forma do que Lamosa e Loureiro (2011), por exemplo, chamaram de IDEA- Índice de Desenvolvimento da Educação Ambiental como base para a promoção de políticas públicas que tratem da consolidação da educação ambiental nos contextos escolares.

Interessante registrar que alguns critérios de qualidade para a educação ambiental podem ser assegurados na elaboração dos projetos pedagógicos das escolas. Este parece ser o momento ideal para incorporar a educação ambiental ao currículo, aos processos de formação continuada dos docentes, aos procedimentos de gestão administrativa e didática.

Além do caminho que já foi trilhado ainda há muito por ser feito no sentido da ampliação da consciência, complexidade e implicações do projeto de incorporação da educação ambiental nas escolas.

Sauvé (2005) reconhece como "patrimônio pedagógico" toda a pluralidade de correntes de pensamento e prática da educação ambiental, como a educação ambiental naturalista, conservacionista, solucionadora de

problemas, sistêmica, holística, humanista, crítica, biorregional, feminista, etc. Outros autores também fizeram classificações similares, contudo, a autora aponta para a necessidade de que a educação ambiental seja vista como parte da concretização de um projeto de melhoria da relação de cada um com o mundo e, como consequência, uma nítida e efetiva perspectiva de contribuição para o desenvolvimento de sociedades mais responsáveis no tocante à questão ambiental. E para o sucesso deste projeto é evidente o papel decisivo das escolas e professores.

A institucionalização da Educação Ambiental: alguns documentos oficiais

Em 1997 a Secretaria do Ensino Fundamental do Ministério da Educação tomou uma importante medida ao incluir o "Meio Ambiente" como um dos seis temas transversais que seriam incluídos entre os PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental. Isto significou a inclusão desse tema entre todas as séries e disciplinas estruturantes da educação básica valorizando seu aspecto de urgência social, abrangência nacional, a experiência pedagógica brasileira e a possibilidade de discussão e compreensão da realidade. Entre os PCNs, a interdisciplinaridade foi traduzida por inovações no currículo e nas práticas educativas e a educação ambiental foi orientada pela seguinte diretriz:

> A vida cresceu e se desenvolveu na Terra como uma trama, uma grande rede de seres interligados, interdependentes. Essa rede entrelaça de modo intenso e envolve conjuntos de seres vivos e elementos físicos. Para cada ser vivo que habita o planeta existe um espaço ao seu redor com todos os outros elementos e seres vivos que com ele interagem, por meio de relações de troca de energia: esse conjunto de elementos, seres e relações constitui o seu meio ambiente. Explicado dessa forma, pode parecer que, ao se tratar de meio ambiente, se está falando somente de aspectos físicos e biológicos. Ao contrário, o ser humano faz parte do meio ambiente e as relações que são estabelecidas — relações sociais, econômicas e culturais — também fazem parte desse meio e, portanto, são objetos da área ambiental. Ao longo da história, o

> homem transformou-se pela modificação do meio ambiente, criou cultura, estabeleceu relações econômicas, modos de comunicação com a natureza e com os outros. Mas é preciso refletir sobre como devem ser essas relações socioeconômicas e ambientais, para se tomar decisões adequadas a cada passo, na direção das metas desejadas por todos: o crescimento cultural, a qualidade de vida e o equilíbrio ambiental (BRASIL, 1997, p.27).

É interessante observar que esse documento do MEC aponta a educação ambiental apoiada na necessária reflexão sobre as relações socioeconômicas e ambientais face à meta de crescimento cultural, a qualidade de vida e o equilíbrio ambiental.

A obra PCN - Meio Ambiente como Tema Transversal apresenta a importância da escolha consciente dos materiais didáticos como parte da educação ambiental desejada para as escolas brasileiras ao afirmar que:

> ... cabe à escola também garantir situações em que os alunos possam pôr em prática sua capacidade de atuação. O fornecimento das informações, a explicitação e discussão das regras e normas da escola, a promoção de atividades que possibilitem uma participação concreta dos alunos, desde a definição do objetivo, dos caminhos a seguir para atingi-los, da opção pelos materiais didáticos a serem usados, dentro das possibilidades da escola, são condições para a construção de um ambiente democrático e para o desenvolvimento da capacidade de intervenção na realidade (BRASIL, MEC, 1997, p.187).

Também a PNEA (Política Nacional de Educação Ambiental) definida pela Lei 9.795/99 e regulamentada pelo decreto n. 4.281/2002 atribuiu às instituições educacionais a responsabilidade de implantar e desenvolver a educação ambiental no âmbito da educação formal.

Esta lei é explícita ao demonstrar que a educação ambiental deve estar presente da educação básica à educação superior e em todas as modalidades de ensino, incluindo a educação de jovens e adultos, educação profissional, educação a distância, entre outros.

A terceira edição do ProNEA – Programa Nacional de Educação Ambiental, publicada em 2005 pelos Ministérios do Meio Ambiente e da

Educação caracterizou-se por ser um programa de âmbito nacional sem que sua implantação seja de competência exclusiva do poder público federal, ao contrário, todos os segmentos sociais e esferas do governo são corresponsáveis pela sua aplicação, execução e monitoramento e avaliação.

Entre os objetivos do ProNEA a formação de professores e a produção de materiais educativos são colocados como prioritários. Da mesma forma, entre as linhas de ação e estratégias deste programa oficial, a produção e o apoio à elaboração de materiais educativos e didático-pedagógicos são por vezes explicitados.

O documento intitulado: "Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola", editado em 2007, pelo Ministério da Educação, Ministério do Meio Ambiente e pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Ciência, Educação e Cultura) mostrou que a presença da educação ambiental nas escolas é marcada pela diversidade e pela complementaridade das ações.

Este referido documento também apontou aspectos da educação e da dimensão ambiental da educação que podem ser desenvolvidos em cada nível e modalidade da educação.

Mais recentemente, a Resolução n.02 de 15 de junho de 2012 do Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental a partir das indicações já apontadas anteriormente pela Constituição Federal de 1988, pela Lei 6.938 de 1981 que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, da Lei 9394 de dezembro de 1996 que descreve as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 9.795 de 27 de abril de 1999 e pelo Decreto 4.281 de 2002 que tratam da Política Nacional de Educação Ambiental.

De forma comum este conjunto de legislações reconhecem a relevância e a obrigatoriedade da Educação Ambiental como parte dos sistemas de ensino e suas instituições de educação básica, profissional e

superior. De maneira especial o inciso IV do artigo 14 da referida Lei prevê o: *"incentivo à pesquisa e à apropriação de instrumentos pedagógicos e metodológicos que aprimorem a prática discente e docente e a cidadania ambiental"*.

Materiais e recursos de ensino para a Educação Ambiental

Os primeiros materiais didáticos sobre educação ambiental foram concebidos no período do regime militar vigente no Brasil entre as décadas de 1960 a 1980 e foram organizados, em sua maioria, pelo MEC e pelas secretarias estaduais de educação e de meio ambiente.

A partir deste período e sob a inspiração e força dos movimentos de educação popular que eclodem, no Brasil, a partir da segunda metade da década de 1980 surgem as cartilhas e outros materiais didáticos que passam a dar visibilidade à educação ambiental e, consequentemente, ao ideário do movimento ambientalista.

A análise realizada por Carvalho, Cavalari e Campos (2003) demonstrou que entre os materiais impressos para educação ambiental havia uma clara associação entre a transmissão de informações como pré-requisito para mudanças de comportamentos por parte dos estudantes. Os autores observaram que, grande parte desses materiais limitava-se à transmissão das informações, como expressão dos métodos tradicionais de ensino que concebem a prática educativa como solução para todas as mazelas e problemas da prática social, entre eles o estabelecimento de novos padrões de relação do ser humano com a natureza e com a sociedade.

As cartilhas e outros materiais didáticos de educação ambiental, analisados pelos autores referidos, também demonstraram o uso de linguagem normativa e pouco condizente com a intenção de desenvolvimento de atitudes e valores em respeito à tomada de consciência quanto às questões que envolvem o meio ambiente e a sociedade.

Face ao exposto parece importante investigar como a educação ambiental vem se concretizando, nos dias atuais, na forma de desenvolvimento e oferta de materiais e recursos de ensino e de apoio ao professor.

Objetivos

Com base no exposto, os objetivos desta pesquisa foram:

- identificar se os materiais, obras e documentos oficiais editados pelos Ministérios e Secretarias da Educação e do Meio Ambiente são utilizados durante o planejamento e/ou desenvolvimento das aulas ministradas pelos professores de ciências do ensino fundamental das escolas vinculadas à DRE de Piracicaba-SP;

- identificar os materiais bibliográficos e demais recursos de apoio ao ensino de "Educação Ambiental" que estão disponíveis nas bibliotecas de duas escolas estaduais de ensino fundamental. do município de Piracicaba – SP.

Materiais e Métodos

Trata-se de um estudo exploratório levado a efeito com o intuito de identificar quais são os materiais de ensino usados pelos professores de ciências do ensino fundamental para o desenvolvimento das aulas cuja temática é a educação ambiental.

A hipótese norteadora da pesquisa é a de que os materiais e obras oficiais de educação ambiental, desenvolvidos e editados pelos Ministérios e Secretarias da Educação (MEC) e do Meio Ambiente não são determinantes para municiar as práticas educativas de educação ambiental no âmbito do ensino fundamental. Infere-se que materiais não oficiais formulados por empresas e outras organizações encontram maior adesão entre os docentes

por razões como facilidade de distribuição, forma de apresentação dos conteúdos, entre outras.

Para identificar os recursos usados pelos professores de ciências do ensino fundamental nas aulas de Educação Ambiental foram consultados cinquenta e dois professores de ciências do ensino fundamental vinculados à DRE (Diretoria Regional de Ensino) que compreende o município de Piracicaba, além de Santa Maria da Serra, São Pedro, Águas de São Pedro, Charqueada e Saltinho. Esta região está localizada no sudeste do estado de São Paulo. O município de Piracicaba conta com cerca de 385.000 habitantes e está localizado a 160 km da capital paulista.

A referida amostra corresponde a 53% do total de docentes de ciências do ensino fundamental vinculados à DRE de Piracicaba e o encontro com os docentes ocorreu em uma reunião de trabalho convocada pelo núcleo de ciências da Oficina Pedagógica da referida Diretoria de Ensino.

A coleta de dados entre os professores foi auxiliada por um questionário especialmente construído para este fim. O questionário incluiu questões objetivas e dissertativas elaboradas para identificar quais eram os materiais (livros, cartilhas, revistas, manuais, documentos, filmes e outros) usados para subsidiar as aulas de ciências referentes à educação ambiental.

É sabido que a educação ambiental é um tema transversal entre as diferentes disciplinas e séries da educação básica, mas neste estudo optou-se por conhecer a opinião dos professores de ciências sobre os recursos de ensino relacionados à prática educativa em educação ambiental.

Como parte da pesquisa também foram identificados os materiais bibliográficos e demais recursos de apoio ao ensino de educação ambiental disponíveis nas bibliotecas de duas escolas públicas de Piracicaba, sendo uma delas com atuação dirigida aos primeiros anos do primeiro ciclo do ensino fundamental e a outra com alunos das últimas séries do ensino fundamental e

também do ensino médio. A escolha das duas escolas ocorreu de forma aleatória.

Para este trabalho de identificação foi elaborado um instrumento particular de análise que descreveu as informações como título, ano da obra/material, editores, lista de patrocinadores ou fonte de apoio financeiro, público ao qual se destina pontos positivos e pontos negativos.

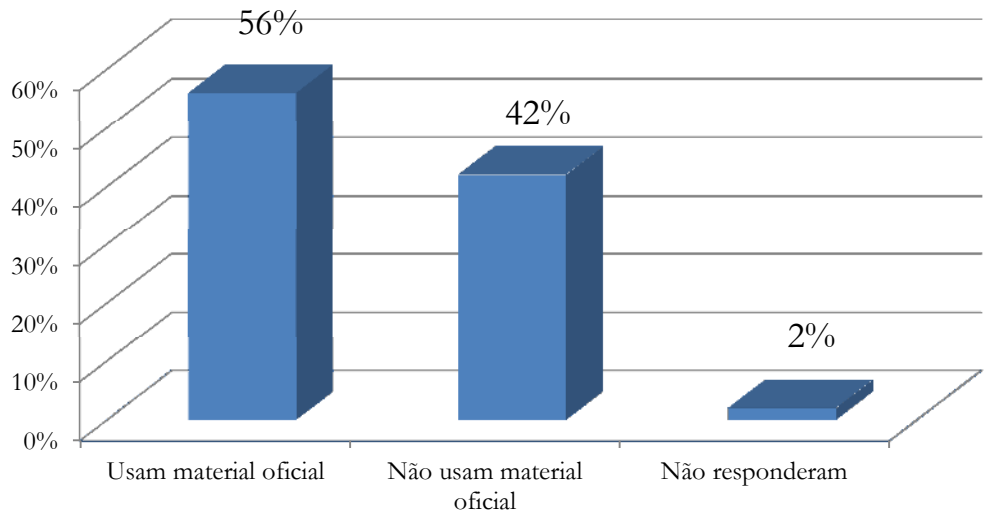
Os dados coletados foram organizados e analisados a partir de parâmetros majoritariamente quantitativos.

Resultados obtidos entre os professores

Ao serem perguntados se incluíam a "Educação Ambiental" no programa de ensino de ciências, cinquenta (96,2%) dos cinquenta e dois professores entrevistados responderam afirmativamente.

O Gráfico 1 demonstra a opinião dos professores respondentes acerca do efetivo uso em sala de aula dos materiais oficiais fornecidos pelos órgãos vinculados à Secretaria Estadual da Educação, MEC ou Ministério do Meio Ambiente para o ensino da temática ligada à educação ambiental.

Gráfico 1- Uso pelos professores de materiais oficiais* para a Educação Ambiental

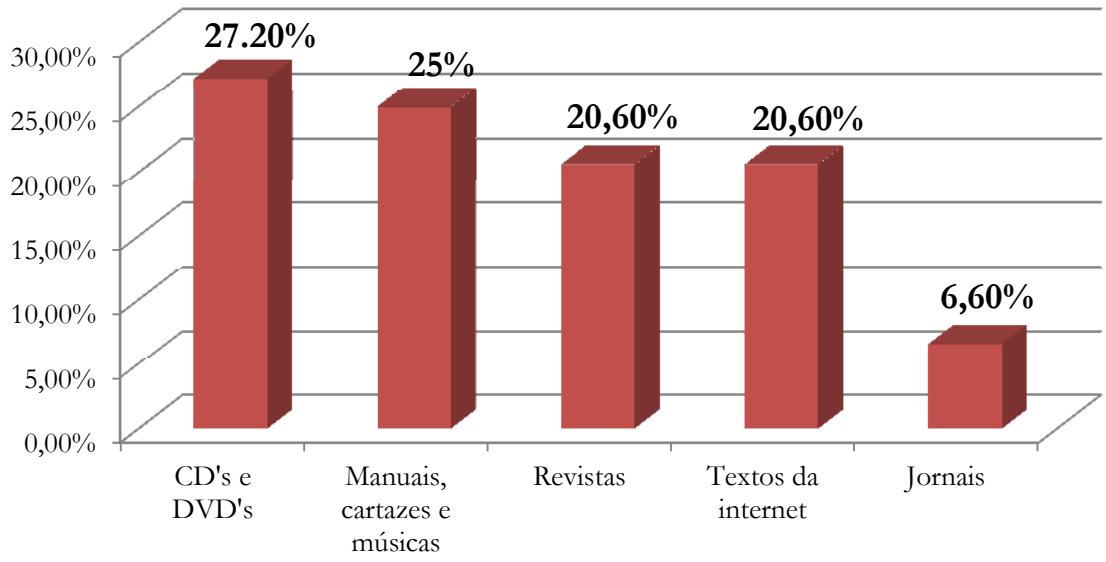


* Entende-se por material oficial as publicações do MEC (Ministério da Educação), MMA (Ministério do Meio Ambiente) e Secretarias Estaduais de Educação e/ou Meio Ambiente

Dos cinquenta e dois professores que preencheram questionários, apenas seis (11,5%) afirmaram usar somente os materiais oficiais para aulas de Educação Ambiental.

O gráfico 2 demonstra as respostas dos professores sobre os materiais não oficiais usados para as aulas e atividades de educação ambiental.

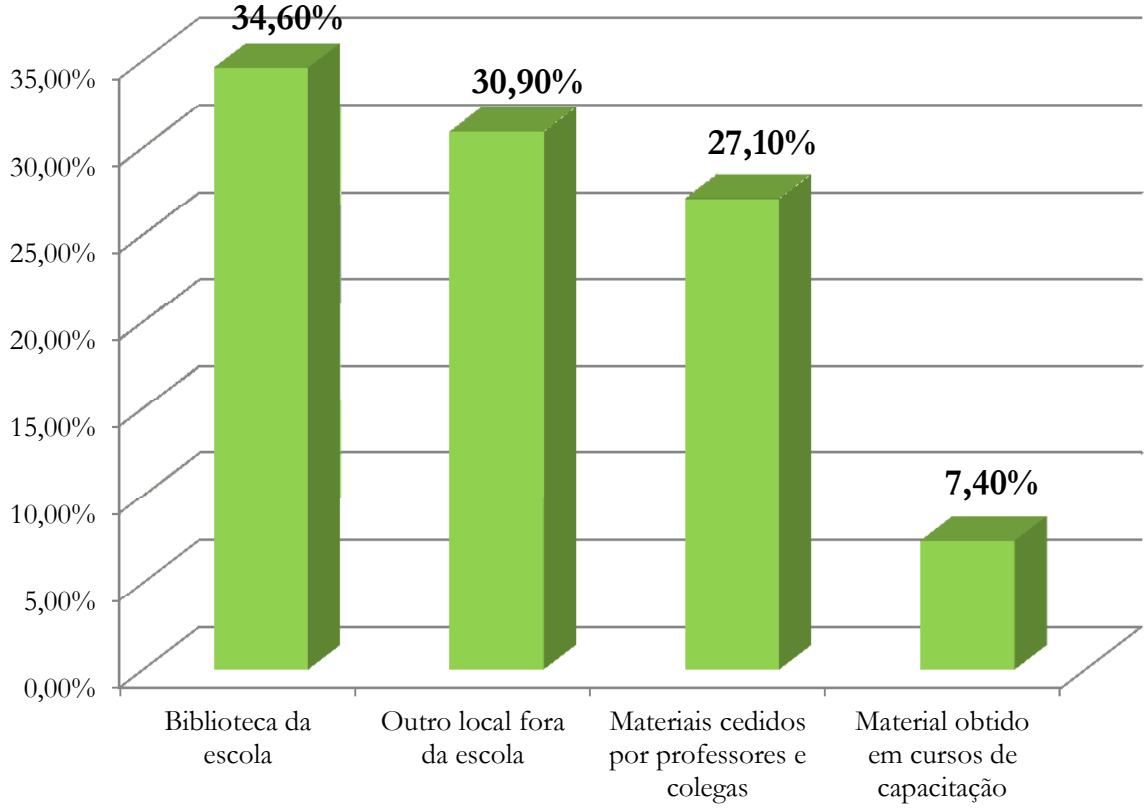
Gráfico 2- Tipo de materiais (não oficiais) usados pelos professores para Educação Ambiental



Foram questionadas as razões que motivaram a escolha de um recurso de ensino para as aulas de educação ambiental e as respostas recaíram para importância do conteúdo para o aluno (18,1%), ser atraente aos alunos (16,9%), atualidade do conteúdo (13,3%), ser complementar às aulas (9,6%), conteúdo diversificado e inovador (8,4%), facilitador da aprendizagem (8,4%) e acessível aos alunos (7,2%). Acerca destes materiais também foi questionado se o acesso aos mesmos se deu no interior da escola ou em outros locais como bibliotecas, cursos, etc.

O Gráfico 3 mostra os locais de acesso e consulta dos professores acerca dos materiais de educação ambiental.

Gráfico 3 - Local de obtenção dos materiais de ensino para a Educação Ambiental



Os professores participantes da pesquisa foram perguntados se já desenvolveram ou participaram de projetos de educação ambiental em suas escolas. Entre os professores, trinta e dois ou 61,5% deles afirmam que sim e outros vinte (38,5%) respondem negativamente. Dos que responderam que já participaram de projetos de educação ambiental em suas escolas foram referidos dezenove projetos.

Sobre os projetos de educação ambiental, relatados por trinta e dois professores, foi questionada a existência de alguma parceria com outra instituição pública ou privada na realização dos mesmos. A resposta apontou que vinte e quatro (75%) professores declararam que houve parceria, cinco

(15,6%) afirmaram que não e outros três (9,4%) não responderam essa questão.

A maioria das parcerias relatadas foi com empresas (33,3%), seguida por prefeituras (27,5%), universidades (17,6%), com a comunidade em geral (9,8%), com associações de moradores, com o FDE/SEE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação/ Secretaria de Estado da Educação), organizações não governamentais, prefeituras e fundações estão entre os demais 11,8%.

Sobre a ampliação do espaço da Educação Ambiental no currículo do ensino fundamental, 98,1% dos professores concordaram e apenas um demonstrou não concordar com esta ideia.

Resultados da pesquisa de materiais bibliográficos e de apoio ao ensino de educação ambiental encontrados nas escolas

Foram identificados, ao todo, sessenta e quatro materiais bibliográficos e recursos de ensino relacionados com educação ambiental nas bibliotecas e coordenadorias pedagógicas das escolas alvo da pesquisa, sendo que trinta e um estavam localizados na escola de ensino fundamental e médio (escola A) e trinta e três na escola de ensino fundamental (escola B).

Na escola A foram encontrados cinco revistas, cinco cartilhas e vinte e um livros relacionados com a temática da educação ambiental. Deste conjunto de trinta e um materiais, catorze foram considerados oficiais por terem sido editados por órgãos como a Secretaria Estadual de Educação, FDE- Fundação para o Desenvolvimento da Educação, FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, MEC – Ministério da Educação, prefeitura municipal de Piracicaba e universidades. Entre os trinta e um materiais observou-se a parceria com empresas em dois casos que relatavam projetos de educação ambiental.

A pesquisa de materiais na escola B trouxe trinta e três itens como um jornal, um gibi, um *folder*, uma enciclopédia, dois cd's, três cartilhas, três revistas e vinte e um livros sobre educação ambiental.

Dos materiais encontrados nessa escola aparece a participação de empresas em doze materiais, sendo que os demais indicam a responsabilidade do MEC, Secretaria Estadual da Educação, FDE, PNLD- Programa Nacional do Livro Didático (FNDE), prefeitura municipal e universidades. A participação de empresas aparece em parceria com a prefeitura municipal, com a universidade e em material próprio. No caso dessas referidas parcerias com empresas ou entidades corporativas quase sempre ocorre a descrição de projetos pontuais de educação ambiental.

Análise dos resultados

A pesquisa mostrou que a maioria dos professores incluiu a dimensão ambiental em suas aulas. Entre estes professores, 56% usam o material oficial, ou fornecido pela Secretaria Estadual de Educação para suas aulas, enquanto 42% afirmam não usar os materiais oficiais e outros 2% não responderam a questão.

Ainda nesta linha de argumentação Jacobi *et al.* (2011) mostram que o Governo Federal tem se interessado em qualificar o sistema educacional com eventos técnico-científicos e produção de material didático relacionados com o tema de mudanças climáticas, por exemplo. Contudo, registra-se que o alcance destas iniciativas, bem como as avaliações sobre as mesmas são pontuais e diversificadas em cada região do país.

Os autores apontam, ainda, a falta de pesquisas, processos de intervenção e uso de metodologias inovadoras que tratem da incorporação da temática das mudanças climáticas, por exemplo, na formação inicial e continuada dos professores. Além disso, também se referem à importância da produção e disseminação de materiais didáticos adequados que incluam temas

da diversidade regional e sobre o modo de vida urbano face aos desafios da sustentabilidade.

Na presente pesquisa foram analisados os materiais disponíveis nas bibliotecas das escolas e, entre os temas presentes nas obras foram: água, tratamento de resíduos, reciclagem de materiais, aquecimento global, animais ameaçados de extinção e efeito estufa.

O estudo permitiu verificar que a educação ambiental é incluída nas aulas de quase todos os professores das escolas estaduais paulistas do município de Piracicaba e que estes consideram que deve existir mais tempo e espaço para questão da dimensão ambiental no currículo da educação básica.

Como apoio às aulas em que discutem a temática ambiental foi constatado o uso de diferentes tipos de recursos, sendo que um pouco mais da metade dos professores responderam que utilizam materiais enviados pela Secretaria Estadual da Educação.

A maioria dos professores já trabalhou com projetos de educação ambiental nas escolas, grande parte destes ocorreu por meio de parcerias, principalmente de empresas, mas também com a prefeitura municipal e com universidades instaladas no município de Piracicaba, estado de São Paulo.

Vale registrar que a parceria com empresas ocorre, sobretudo, na forma de patrocínio de projetos e doação de materiais educativos como vídeos, filmes e cartilhas. Esta observação já foi apontada por Pipitone e Nossllala (2010) em pesquisa também realizada em escolas piracicabanas.

De acordo com as autoras citadas um aspecto merece destaque entre os resultados da pesquisa, trata-se da forte presença de materiais ou recursos de ensino na área de educação ambiental desenvolvidos por empresas e encontrados nas unidades escolares pesquisadas. Este aspecto sugere novas investigações em torno das razões que levam os professores e as escolas a adotarem este tipo de material/ recurso de ensino a despeito das obras de

referência oficiais, como o ProNEA (MMA e MEC) e mesmo o Meio Ambiente como tema Transversal do Ministério da Educação.

É importante ressaltar que os materiais distribuídos por empresas para as escolas não tem o seu conteúdo avaliado face às exigências da educação básica e os compromissos da educação ambiental crítica e responsável.

Lamosa (2010) também observou em uma pesquisa com escolas do município de Teresópolis, no estado do Rio de Janeiro, que em 43% destas escolas a educação ambiental foi inserida no currículo através de parcerias com empresas. Para o autor esta ocorrência ainda é tratada de forma incipiente pelos pesquisadores.

Para Bagnolo (2010) o ideário da responsabilidade social que permeia o meio empresarial no Brasil, desde os anos 2000 pautou essas ações e foi estimulado pelas iniciativas dos governos estaduais, que incentivaram as parcerias das escolas de suas redes oficiais com as empresas, como forma de atribuir eficiência e arrecadar recursos para o enfrentamento da crise das escolas públicas. Assim se manifestou a autora citada sobre esse tema:

> É muito comum as empresas elaborarem materiais didáticos para o uso do professor na sala de aula, tais como: cartilhas, livrinhos, jogos educativos com teor ecológico, filmes, para citarmos alguns exemplos. Outras atividades muito comuns são os concursos de redação, ou de artes, com caráter ecológico, promovidos pelas empresas, Destes, temas como aquecimento global, floresta amazônica, mata atlântica, animais em extinção, reciclagem e uso da água são os mais comuns (BAGNOLO, 2010, p.406).

Os resultados da pesquisa reforçam as observações de Kaplan e Loureiro (2011) que registram ser importante que a escola assuma papel de centralidade nos programas de educação ambiental e nas políticas públicas da área.

Considerando que a prática do professor é decorrente de múltiplos saberes e influências é possível supor que a visão de ambiente e sociedade,

educação e ciência das empresas não pode ser preponderante para a inserção da educação ambiental nos espaços escolares.

Essa atuação já apontada por Fracalanza (2003) é preocupante tendo em vista que tais experiências de parceria em educação ambiental trazem conceitos e a filosofia empresarial sobre o meio ambiente, a sociedade, a ciência, ética e a educação para o interior do espaço escolar público.

Lamosa (2010) da mesma forma pesquisou a parceria das empresas com as escolas e verificou que os projetos de educação ambiental têm, quase sempre, caráter unilateral e chegam previamente definidos para as escolas parceiras.

Loureiro e Lima (2012) concluem que as escolas nem sempre estão preparadas para agir criticamente e analisar, decodificar e filtrar as influências dos projetos de educação ambiental impostos pelas empresas. Vale lembrar que esses projetos envolvem não só os recursos de ensino, mas, sobretudo, as práticas educativas, o currículo e a gestão escolar, o que torna sua influência extremamente potente.

Conclusões

As considerações e resultados da pesquisa reforçam a ideia de incentivo para estudos que analisem a realização da educação ambiental no interior das salas de aula da educação básica face ao atendimento das diretrizes e ações propostas nos documentos oficiais e sua vinculação com as necessidades apontadas e expressas nos projetos pedagógicos das escolas.

Os documentos e obras desenvolvidos pelos órgãos e entidades com história de defesa da educação ambiental no Brasil e com propósitos de formação de uma cidadania crítica e responsável podem ser indicadores úteis para municiar o trabalho dos professores a despeito de cartilhas, manuais e ou vídeos e cd`s que invariavelmente chegam às escolas como elementos mais fáceis e "prontos para uso" nas salas de aula. Tais materiais podem conter

elementos de educação ambiental que não correspondam aos interesses da comunidade escolar e nem mesmo sejam pautados por elementos teóricos críticos e autônomos necessários para o enfrentamento das questões que envolvem e desafiam a educação ambiental na contemporaneidade.

Referências

BAGNOLO, C.M. Empresariado e ambiente: algumas considerações sobre a educação ambiental no espaço escolar. **Ciência&Educação**, Bauru, SP. v.16, n.2, p. 401-413, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998. 436 p.

BRASIL**. PresidênciadaRepública. CasaCivil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto número 4281, de 25 de junho de 2002 que** regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação, Ministério do Meio Ambiente/ Unesco: **Vamos cuidar do Brasil: Conceitos e Práticas em Educação Ambiental na Escola,** 248 p. 2007.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação/Coordenação Geral de Educação Ambiental, **Programa Nacional de Educação Ambiental- ProNEA,** 3ª edição, Brasília: MMA, 2005, 102p.

CARVALHO, L.M.; CAVALARI, R.M.F.; CAMPOS, M.J.O. In: Reunião Anual da ANPED, 2003, Poços de Caldas, 26ª Reunião Anual da ANPED: Novo Governo, Novas Políticas? **O papel histórico da Anped na produção de políticas educacionais.** [s.l.] 2003, v.1, p. 1-18.

FRACALANZA,H. A educação ambiental nas escolas:problemas e perspectivas. **Revista Contestado e Educação,** n.6, 2003.

JACOBI, P.R.; GUERRA, A.F.S; NEPOMUCENO, T. **Mudanças Climáticas Globais: a Resposta da Educação**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.16, n.46, p. 135-148, jan/abr. 2011.

KAPLAN, L.; LOUREIRO, C.F.B. **Análise crítica do discurso do Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais-PROFEA: pela não Desescolarização da educação Ambiental**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.27, n.02, p.177-196, ago 2011.

LAMOSA, R.A.C. **A educação ambiental e o novo padrão de sociabilidade do capital: um estudo de caso nas escolas de Teresópolis (RJ).** Dissertação de mestrado. PPGE da UFRJ. Rio de Janeiro, 2010.

LAMOSA, R.A.C.; LOUREIRO, C.F.B. **A educação ambiental e o projeto de sociabilidade das classes dominantes: um estudo sobre o projeto da terceira via no Brasil**. VI Encontro "Pesquisa em Educação Ambiental", Ribeirão Preto, 14 p. set. 2011.

LOUREIRO, C.F.B. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2004, 176 p

LOUREIRO, C.F.B. e LIMA, M. J.G.S. A hegemonia do discurso empresarial de sustentabilidade nos projetos de educação ambiental no contexto escolar: nova estratégia do capital**. Revista Contemporânea de Educação**, n. 14, agosto/dezembro de 2012.

PIPITONE, M.A.P.; NOSSLLALA, S.K. **O Desenvolvimento da Educação Ambiental no Ensino fundamental: a participação dos programas oficiais**. REMEA, Revista Eletrônica do Mestrado em educação Ambienta*l*. FURG. v.25, jun/dez 2010.

SAUVÉ, L. Educação **Ambiental: possibilidades e limitações.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n.2, p. 317-322, maio/ago 2005.

TRAJBER, R.; MENDONÇA, P. (orgs.). **Educação na Diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental**. [s.l.] Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

VEIGA, A.; AMORIM, E.; BLANCO, M. **Um Retrato da Presença da Educação Ambiental no Ensino Fundamental Brasileiro: o percurso de um processo acelerado de expansão.** Brasília: Inep, 2005.

Reflexões sobre Saúde e Educação Física Escolar: a visão dos professores

Reflections on the relationship of the subject Health and Physical Education: a vision of teachers in schools.

Claudia Cristina Pacífico de Assis Guimarães[1]
Marcos Garcia Neira [2]
Marília Velardi [3]

[1] Mestre em Educação Física. Universidade São Judas Tadeu, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
[2] Doutor em Educação. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.
[3] Doutora em Educação Física. Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades

Submetido em 21/09/2015
Revisado em 12/11/2015
Aprovado em 21/11/2015

Resumo: O objetivo deste artigo é ampliar as discussões e reflexões sobre a relação entre o tema Saúde e a Educação Física (EF) escolar, apresentando a compreensão de professores de EF sobre os conceitos de Saúde, EF e Promoção da Saúde, bem como as possíveis relações entre eles. Utilizamos uma entrevista aberta para nortear os diálogos. Após a compreensão dos discursos produzidos, verificamos que ocorrem divergências entre as falas, especialmente em relação aos significados atribuídos aos conceitos de EF e que os professores percebem uma relação linear entre as possibilidades da EF e a Promoção da Saúde. Concluímos que é premente o fomento de debates sobre a forma como essas relações vêm sendo tratadas na atualidade, além de criar formas de acesso dos professores à produção científica recente sobre o tema, para que seja possível uma discussão consistente sobre as questões da Promoção da Saúde na EF escolar.
Palavras chave: Educação Física. Significados. Promoção da Saúde. Professor.

Abstract: (The purpose of this paper is to extend the discussions and reflections on the relationship between the themes of Health and Physical Education, presenting the understanding of physical education teachers on these topics and Health Promotion, as well as possible relationships among them. We used open interviews to guide the dialogues, and found that the meanings attributed to the concepts of Physical Education diverged among interviewees, and that teachers perceive a linear relationship between the possibilities of Physical Education and Health Promotion. We conclude that there is an urgent need for in-depth debates over how these relationships are being treated today and on how teachers access up-to-date scientific literature on the subject, to foster consistent discussions on the issues of Health in Physical Education.
Keywords: Physical Education. Meanings. Health Promotion. Teacher.

Introdução

Pensando que, apesar de a Educação Física ser considerada um componente curricular pertencente à área das Linguagens e, naturalmente subordinada às ideologias da Educação as quais regem o âmbito escolar, acreditamos que uma das suas tarefas deva ser a criação de meios que favoreçam aos educandos a compreensão crítica das suas condições de saúde, o que pode ser mediado pelas práticas corporais e pelas relações interpessoais recomendadas pelo processo educativo. Consideramos que é de suma importância discutir na escola as relações estabelecidas entre Saúde e Educação Física, devido à histórica proximidade dos objetos de conhecimento envolvidos. Além disso, a preocupação e a responsabilidade na valorização de conhecimentos relativos à construção da autoestima, ao cuidado do corpo, aos princípios da atividade física e das práticas corporais, à nutrição, à valorização dos vínculos afetivos, à negociação de atitudes e todas as suas implicações para a saúde são compartilhadas e constituem um campo de interação na atuação escolar que devem ser consideradas de forma coletiva e reflexiva pelos professores de Educação Física na elaboração de suas propostas pedagógicas.

A Educação Física Escolar vem sendo abordada em diversas propostas curriculares, quer seja em nível federal, estadual ou municipal. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997, 1998 e 1999), a Proposta Curricular de Educação Física (PC) (SÃO PAULO, 2008) e as Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Educação Física (SÃO PAULO, 2007) em comum, apresentam como objeto de ensino do componente a cultura corporal.

Tanto os PCN quanto o PC partem da noção de cultura herdada da Antropologia e compreendem como cultura corporal "a parcela da cultura geral que abrange algumas das formas culturais historicamente em construção, tanto no plano material quanto no simbólico, mediante o exercício da motricidade humana – brincadeira, esporte, ginásticas, dança, luta etc."

(BETTI, 2009, p. 63). Já a proposta municipal, embora adote a mesma terminologia parte da concepção de cultura fundamentada nos Estudos Culturais. Nesse caso, as práticas corporais são elaboradas em meio a relações de poder que influem não só no seu formato atual, como também nos significados que lhes são atribuídos (NEIRA, 2011).

Nas propostas federal e estadual, diversos conhecimentos alusivos ao corpo, seu funcionamento e tratamento foram transformados em conteúdos de ensino visando a aquisição e manutenção de bons níveis de saúde, respeitando-se as características de cada comunidade. As orientações municipais consideram que as questões alusivas à saúde deverão emergir mediante a tematização das manifestações corporais, considerando-se as diferentes representações culturais mobilizadas. Enquanto no primeiro caso, o Ideário da Promoção da Saúde é objetivamente abordado, no segundo, ele é problematizado como um discurso imbricado na prática de atividades físicas. Mesmo que a abordagem e os objetivos se mostrem distintos, a importância do tema e sua articulação com a cultura podem ser percebidas diante do espaço destinado nos diferentes currículos.

A presente pesquisa baseia-se na premissa de que o ideário da Promoção da Saúde é um importante mediador para as discussões da Educação Física Escolar. Vale lembrar que diferentemente da ideia tradicionalmente vinculada à saúde advinda da perspectiva preventiva, essa visão considera que a saúde não é um estado de equilíbrio perfeito, mas um jogo dinâmico entre a fisiologia, o ambiente, a cultura e as estratégias de intervenção articuladas pela sociedade. Por isso, acreditamos que há urgência, dentro do campo da saúde, de uma educação centrada na diversidade cultural.

As concepções de saúde que se fundamental no ideário da Promoção da Saúde vêm sendo problematizadas nas Conferências Internacionais de Promoção da Saúde, favorecidas pela Organização Mundial de Saúde as quais proporcionam, desde 1986, importantes discussões para reflexões sobre o

Ideário da Promoção da Saúde. Tais reflexões tomam como base as questões de Saúde emergentes em localidades com diferentes níveis de desenvolvimento socioeconômico, buscando aprofundar diálogos e compartilhamento de estratégias que visem o desenvolvimento da saúde das pessoas. Dentre as estratégias consideradas coerentes com o Ideário da Promoção da Saúde,* importante destaque tem sido dado à prática educacional participativa, que se utiliza do diálogo para o entendimento da sua realidade, e que cria mediações capazes de levar as pessoas envolvidas nas práticas à identificação dos seus problemas e estimulando o desenvolvimento de visões críticas sobre os contextos de vida das pessoas.

Embora as relações entre a Educação Física e a Saúde apoiada no Ideário da Promoção da Saúde pareçam atender a uma lógica democrática e dialógica, há certa dúvida sobre a compreensão dos professores o que, em última análise, interfere no modo como atuam nas suas aulas. O presente artigo relata um estudo que investigou a compreensão de professores de Educação Física de uma unidade escolar sobre as suas noções de saúde, de Educação Física e de Promoção da Saúde, bem como das relações entre eles.

É interessante notar que as três propostas curriculares oficias das esferas governamentais destoam do tradicional predomínio de vivências corporais durante as aulas e conferem um papel relevante à aprendizagem de conceitos na Educação Física. Foi Shulman (1986), um dos primeiros a destacar a importância desse tipo de conhecimento para o exercício da tarefa pedagógica. Mizukami (2004), a principal difusora da sua obra no Brasil, afirma ser "importante que o professor não só aprenda os conceitos, mas que os compreenda à luz do método investigativo e dos cânones de ciência assumidos pela área de conhecimento" (p. 06).

Na ótica de Shulman (1986), o professor deve possuir uma profunda compreensão dos conceitos a serem ensinados, além de um bom conhecimento das possibilidades representacionais que eles possam ter,

considerando aspectos específicos dos contextos em que leciona e das pessoas que frequentam a escola em que atua. Grant e Wieczorek (2000) ampliam essa noção quando atribuem relevância à ancoragem social dos conhecimentos durante a ação docente. O que significa dominar o percurso histórico do que se quer ensinar.

Os professores não podem, explica Mizukami (2004), possuir uma compreensão intuitiva ou pessoal dos conceitos a serem ensinados. Embora uma visão pessoal seja necessária, ela não é condição suficiente para efetivação da tarefa educacional. A organização e desenvolvimento de uma ação educativa efetiva implica no domínio conceitual do objeto de ensino, bem como das suas relações com aqueles conhecimentos que possam oferecer interfaces.

Método

Para compreender os conceitos de Saúde, Educação Física e Promoção da Saúde que influenciam as ações dos professores de Educação Física de uma instituição escolar, realizamos uma Pesquisa Participante. A Pesquisa Participante pode ser definida como uma investigação social que busca a plena participação da comunidade na análise de sua própria realidade. Conforme Brandão (1990) trata-se de uma atividade educativa de investigação e ação. Por isso, o estudo de realidade vivida por esses professores de Educação Física e sua percepção sobre a mesma constituíram o ponto de partida e a matéria-prima do processo educativo. O presente artigo apresenta e discute os resultados obtidos em uma das fases da pesquisa, ocasião em que foram reunidas informações fundamentais para o desenvolvimento das ações.

Como convém à Pesquisa Participante, a entrevista foi um dos instrumentos utilizados na investigação, contando com a colaboração dos cinco professores de Educação Física de que atuavam na escola *locus* que pertence à rede privada de ensino, no município de Guarulhos – SP. Vale

ressaltar que, devido ao fato da Pesquisa Participante se estabelecer com base na relação dialógica, os pesquisadores e pesquisados são atores da pesquisa, sendo sujeitos que, a partir de suas escolhas, crenças, anseios e conhecimentos, objetivaram compreender a dinâmica escolar a partir do Ideário da Promoção da Saúde e os caminhos para o enfrentamento pedagógico do fenômeno da obesidade.

Para apresentar dos resultados dessa entrevista, as gravações em áudio foram transcritas e submetidas à análise temática mediante o confronto com referenciais teóricos da Promoção da Saúde, da Educação Física e das Teorias Educacionais. Os nomes fictícios dados aos professores – atores da investigação – foram designados de forma aleatória. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Judas Tadeu sob protocolo nº 069/2008.

Resultados e Discussão

As diversas visões de Saúde

A partir do significado atribuído, percebemos a diversidade de entendimentos do conceito de saúde entre os entrevistados, o que mostra e justifica o caminho escolhido por eles quanto a estratégias de ensino e objetivos pretendidos. Ao analisar as respostas, observamos que alguns professores possuem uma noção de saúde centrada no controle da enfermidade: "É a pessoa estar se sentindo bem, não ter doenças, você fazer as coisas do dia a dia sem sentir dor, sem problema nenhum, dormir bem, conseguir trabalhar bem, você estar com saúde" (Professor Donato[1]).

Com esse discurso, o professor demonstra uma relação causal entre saúde e doença, ultrapassando a dimensão biológica da saúde quando associa saúde a não ter doenças. Essa definição foi discutida amplamente por Buss

[1] Todos os nomes são fictícios, em respeito às questões éticas estabelecidas pelo *Comitê de Ética em Pesquisa* da universidade que sediou a pesquisa.

(2003, p. 15), quando ele afirma que a "doença se constitui a partir de uma redução do corpo humano, pensando a partir de constantes morfológicas e funcionais, as quais se definem por intermédio de ciências como a anatomia e fisiologia".

Percebemos, nesse caso, o profundo desconforto desse professor com as questões da doença. Isso reflete a situação real vivenciada naquele momento, pois o docente havia passado por um processo cirúrgico que comprometia o seu cotidiano, interferindo no seu modo de pensar e agir. Essa constatação mostra o quanto é importante compreendermos a realidade, o que se passa com cada um dos atores de uma pesquisa, o seu contexto, as suas angústias e seus desejos, pois isso interfere, sem dúvida, em seu ato pedagógico. Portanto, consideramos que as pesquisas deveriam ampliar o modo de enxergar as ditas "amostras" e adotar uma forma humanista de discutir os resultados.

No depoimento de César, transparece uma associação entre a saúde e a conduta individual: "Saúde é quando a pessoa tem hábitos saudáveis, a pessoa que tem não só aspectos fisiologicamente físicos dentro da normalidade, mas para gerar saúde tem que ter os hábitos que gerem essa saúde. Uma pessoa que vive dentro da normalidade fisiológica". Esse depoimento nos remeteu aos escritos de Carvalho (2004), quando revela a direção de pensamento de muitos profissionais da área da saúde ao considerar como uma "debilidade do modelo explicativo da promoção à saúde [...] a excessiva ênfase em intervenções behavioristas" (p. 670), uma visão comportamentalista, que contribui para o surgimento do conceito de "culpabilização das vítimas". Nesse caso, os indivíduos são responsáveis pelos problemas de saúde que enfrentam, mesmo que as causas estejam fora de sua governabilidade.

Simultaneamente, observamos o tratamento de saúde como uma "normalidade fisiológica". Mudado Maletta (1988), ao discutir o binômio

saúde-doença, nos auxilia a interpretar a concepção veiculada pelo participante do estudo

> [...] do ponto de vista fisiológico, a saúde se concebe como estado de harmonia e equilíbrio funcional que se traduz por um silêncio orgânico. Em medicina a palavra 'normal' se usa corretamente como sinônimo de saúde. A palavra 'normal' se define como a média ou o que não se desvia de certo nível médio. Existe uma variação do normal com respeito às atividades fisiológicas medíveis e também com respeito aos estados físicos, mentais e emocionais não medíveis (p. 14).

Por outro lado, o significado de saúde veiculado pelos professores Amir e Bruno se coaduna com o estabelecido na declaração da Conferência de Alma-Ata[2], de 1978, na qual se define saúde como um estado completo de bem-estar físico, mental e social (BRASIL, 2002): "Saúde é o completo bem-estar físico, mental e social, é não estarmos doentes" (Professor Amir); "Saúde é o completo, as questões sociais" (Professor Bruno).

Tanto a literatura científica, quanto as entidades dedicadas ao tema modificaram os significados atribuídos ao conceito de saúde de acordo com as necessidades de adequação às transformações sociais. Segundo a Carta Ottawa, além da definição proposta na Declaração de Alma-Ata, "os indivíduos e grupos devem saber identificar aspirações, satisfazer necessidades e modificar favoravelmente o meio ambiente. A saúde deve ser vista como um recurso para a vida, e não como objetivo de viver" (BRASIL, 2002, p. 19). Conceituada de forma positiva e dinâmica, atualmente a saúde sofre influências de questões políticas, sociais, econômicas, culturais, ambientais, comportamentais e biológicas.

[2] As ideias descritas no Informe Lalonde ganharam força e acabaram por influenciar a I Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde realizado, em 1978, pela Organização Mundial de Saúde e United Nations Childrens's Fund (UNICEF), em Alma-Ata (ex-URSS), em que se propunha também alcançar a meta *Saúde para todos no ano 2000*. Esse evento foi o mais significativo para a saúde pública em termos mundiais (BUSS, 2003; PELICIONI, 2006).

Embora o professor Amir tenha mencionado o caráter físico, mental e social, aproximando-se da posição oficial, cai em contradição quando afirma que saúde "é não estarmos doentes", revelando uma influência behaviorista:

> [...] tem-se definido a saúde como o oposto de doença. Isso implica considerarem-se os pontos extremos de uma e outra, separados por limites nítidos, o que não é verdade. Além disso, ela não especifica o que é saúde e, sim o que não é saúde, resultando na necessidade de se caracterizar a doença. Trata-se de uma abordagem muito restrita em propósitos operacionais, e durante muito tempo foi adotada pelos profissionais da área da saúde (MUDADO MALLETA, 1988. p. 99).

Já o professor Bruno não evidencia todas as dimensões determinantes do conceito de saúde, mas apresenta um discurso que se distancia das questões fisiológicas, visto que não relaciona a saúde apenas à doença e vê as questões sociais como fatores determinantes para a saúde. O professor Edvar parece compartilhar essa ideia quando conceitua: "Saúde não seria só ausência de doenças, seria uma saúde mental, você estar bem com alguma coisa, estar bem com você mesmo". Observamos que esse professor também não considera a doença como um fator determinante para a saúde, mas explicita a dimensão comportamental como justificativa para conceituá-la.

As noções manifestadas pelos docentes, em certa medida, podem ser atribuídas às suas trajetórias formativas. O ponto de vista fisiológico, segundo Neira (2009), é predominante nos currículos da Licenciatura em Educação Física, o que contribui para uma formação profissional simpática à concepção biomédica. Isso sinaliza a importância de se investir na elaboração de currículos focados no Ideário da Promoção da Saúde.

Com base nos depoimentos mencionados, apoiamo-nos em Mizukami (2004) para ressaltar a necessidade de os professores acessarem os conceitos discutidos na comunidade científica para que possam ressignificá-los contextualmente na sua comunidade. A saúde deve ser discutida não só dentro dos padrões científicos claramente estabelecidos, mas também por

intermédio de uma reflexão que contribua para a construção e reconstrução de novos significados culturalmente aceitos.

A construção de um novo conhecimento se torna importante na medida em que os indivíduos necessitam compreender a amplitude do tema, o que favorecerá uma postura crítica sobre os fatores determinantes da saúde, levando-os ao *empowerment*[3]. Apoiados em Shulman (1986), defendemos a ideia de que o fato dos professores não apresentarem uma visão ampla sobre saúde dificulta as ações de promoção da saúde na escola, que visam formar alunos capazes de refletir sobre os valores, a situação social e o modo de vida que favorecem a saúde.

As diversas visões de Promoção da Saúde

Somente a partir da Carta de Ottawa[4], o conceito de Promoção da Saúde passa a ser entendido como "o processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria da sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle deste processo" (BRASIL, 2002, p. 19). A Promoção da Saúde é uma estratégia que busca modificar as condições de vida para que sejam dignas e adequadas. Aponta para a transformação dos processos individuais de tomada de decisão que favorecem a qualidade de vida e a saúde e orientam sobre o conjunto de ações e decisões coletivas (BUSS, 2003).

Verificamos distanciamentos e aproximações nos significados do termo expressos pelos professores e o conceito proposto pela comunidade científica. "(Promoção da Saúde) é conscientizar a família e o aluno que ele tem quer ter uma boa qualidade de vida e isto parte sobre a importância da saúde dele" (Professor Amir). A ênfase especial é dada, nesse caso, à conscientização do

[3] *Empowerment* pode ser definido como uma ação social que promove a participação de pessoas, organizações e comunidades em ganhar controle sobre suas vidas, tanto na comunidade como na sociedade como um todo, para melhora da qualidade de vida em comunidade e justiça social (WALLERSTEIN; BERNSTEIN, 1988).

[4] Documento publicado na I Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, realizada em Ottawa, Canadá, em novembro de 1986.

aluno e de seus familiares. Apesar de o discurso não deixar explícito que a promoção da saúde ocorre por meio de um processo de capacitação, o professor parece utilizar o termo "conscientizar" como "ação fundamental" que, de certo modo, aproxima-se do valor educativo que a Promoção da Saúde propõe, indo, também, ao encontro ao pensamento de Freire (1987), quando ressalta que a conscientização somente se dá por meio de um processo educativo vinculado a um compromisso social.

Outras características podem ser visualizadas nas concepções veiculadas pelo professor César: "Na Educação Física, a grosso modo, como a gente falou anteriormente, promover a saúde é estimular nossos alunos; fazer uma conscientização com as crianças, por exemplo: qual a importância da atividade nesse combate das doenças, que por ventura, vem por falta, de repente, de falta de atividade física, de má qualidade de vida e hábitos alimentares. [...] se a meta da escola na Educação Física é promover saúde, cabe à Educação Física trabalhar neste contexto, porque a saúde está relacionada aos conteúdos da Educação Física, então se a escola é promotora de saúde tem que zelar pela qualidade de vida de seus alunos". Ao mesmo tempo que atribui ao componente curricular Educação Física e à escola o papel de promover a saúde, sua fala relaciona o combate às doenças com a conscientização da falta de atividade física, da má qualidade de vida e de hábitos alimentares. Observa-se o enfoque na prevenção de doenças, neste caso, estabelece-se a relação causa-efeito entre atividades físicas e doenças, objetivando principalmente a mudança de comportamento individual. Isso se distancia das ideias de Promoção da Saúde relatadas por Silva Junior (2007 p. 62):

O processo de capacitar as pessoas, educando-as para ter escolhas mais saudáveis e assim adquirir um estilo de vida que condiga com suas necessidades é a ideia fundamental deste processo, o indivíduo deve ser protagonista atuando de forma participativa para decidir com autonomia sobre determinadas situações.

Um aspecto importante nesse depoimento foi quando buscou na Promoção da Saúde o embasamento para 'o fazer educativo' em Educação Física, atribuindo à escola um papel importante na qualidade de vida dos alunos. Entretanto, vale a pena salientar que a qualidade de vida é determinada por múltiplas dimensões e o seu caráter idiossincrático. O professor Donato também estabelece como conceito de promoção da saúde as questões em torno da atividade física. Segundo o entrevistado, a Promoção da Saúde está associada a conceitos a serem ensinados, focados na prevenção de doenças: "Eu acho que é passar conceitos sobre cardiorrespiratório, sobre força, flexibilidade, e ensinar hábitos saudáveis como alimentação, sono e coisa que façam que você tenha uma prevenção maior contra as doenças. Orientar sobre alimentação que eu acho que é básico, porque acho que hoje as crianças são muito obesas, uma orientação para os alunos e para os pais e eu acho que tem que trabalhar uma parte teórica sobre como se alimentar, como se vestir numa atividade física, porque realizar uma atividade física".

Note-se que o depoimento explora a promoção da saúde como sinônimo de prevenção de enfermidades. Tal confusão entre os dois conceitos, de acordo com Buss (2003 p. 34),

> [...] advém da grande ênfase em modificações de comportamento individual e do foco quase exclusivo da redução de fatores de risco para determinadas doenças, vigentes em certos programas intitulados de promoção da saúde. Este foco sobre o indivíduo e seu comportamento tem sua origem na tradição da intervenção clínica e no paradigma biomédico.

Diferentemente disso, a promoção da saúde se apresenta como um rol bastante amplo de estratégias integradoras e intersetoriais de mediação entre as pessoas e seu ambiente, combinando as escolhas individuais com responsabilidade social pela saúde (BUSS, 2003).

Com a intenção de conceituar Promoção da Saúde, o professor Edmar argumentou a favor de alguns métodos específicos de Promoção de Saúde: "É

fazer atividade física, boa alimentação. Deveria incentivar os alunos e os profissionais do meio a servir de exemplo, a se alimentar e fazer uma atividade. Acho que só isso. Isso mostrando para os alunos tomando como exemplo para poder fazer igual".

O docente deixa claro que a melhor forma de educar é através do exemplo. Nesse caso, a consolidação do processo educacional está intrinsecamente ligada à figura do professor de Educação Física como um exemplo de pessoa 'saudável' e 'fisicamente ativa'. Uma posição que pode ser considerada contrária a que se propõe na educação em saúde. Manifestando uma perspectiva semelhante, quando questionado sobre o que seria Promoção da Saúde, o professor Bruno descreveu uma possível estratégia para resolver as questões dos hábitos alimentares e procurou atividades que privilegiem a informação: "Você promover situações que trabalhem com as questões da saúde, por exemplo, uma escola para focar a promoção da saúde deveria primeiramente ver a cantina, e até no início de ano algum comunicado, palestra com nutricionista, porque o grande problema é a alimentação e nem tanto o movimento".

Caso aceitemos que para desenvolver estratégias pautadas na Promoção da Saúde, os professores devem compreender o significado epistemológico do termo, além de possuírem uma formação pedagógica consistente, o primeiro passo consistirá em distinguir o conceito e estratégia. De acordo com Santos (1998, p. 167) "a formação de conceito é um processo complexo que se encontra na base de outros processos de pensamento" e o grande desafio, nesse caso, é utilizar, de forma consciente, produtiva e racional, o potencial de pensamento, isto é, pensar e tornar-se consciente das estratégias de aprendizagem às quais pode recorrer para construir e reconstruir os conceitos científicos.

Notadamente, é preciso avançar não só na aquisição do conhecimento sobre o conceito de Promoção de Saúde, mas também nos aspectos

pedagógicos que envolvem esses conceitos. Tal observação nos conduziu à análise da visão dos professores de Educação Física, bem como à relação que fazem com o termo Saúde e Promoção da Saúde.

As diversas visões de Educação Física

Ao analisar o discurso dos professores, levamos em consideração as tendências pedagógicas da Educação Física, descritas por Bracht (1999). Dentre os fatores que as distinguem, encontram-se os estofos teóricos que subsidiam (psicobiologia e ciências humanas), a eleição de objetos de ensino (aptidão física, movimento e cultura corporal) e a ação didática propriamente dita. Por tais razões, verificamos sua influência na formação das diversas visões que integram o repertório dos professores.

Quando questionado sobre o significado da Educação Física escolar, o professor Amir assim se posicionou: "Continua sendo Educar os movimentos. Aí dentro do esporte você educa os movimentos só que numa escala coerente, onde o primário (ensino fundamental I) trabalha mais com coordenação motora, que é o fundamental (ensino fundamental II), agilidade, mesmo fora do ambiente escolar. A Educação Física já diz educar os movimentos você pode mudar os movimentos das crianças até os mais velhos. O que é isso: é habilidade motora dentro do esporte, dentro de uma caminhada, seja lá qual for desde que ela esteja fazendo o movimento. E no âmbito não diferencio. De toda forma você educa o movimento. Só que na escola você tem um conteúdo, vai supondo, os alunos do fundamental II dentro do esporte, do fundamental I o esporte adaptado, mais coordenação etc., e no ensino médio dentro da técnica onde você não deixa de educar o movimento dele".

Ao expressar-se, dessa forma, entendemos que o professor apresenta uma visão psicobiológica do componente, pois utiliza estratégias de aprendizado que podem ser apropriadas individualmente ou por faixa etária.

Justifica desse modo o atendimento das necessidades dos alunos e prioriza o comportamento motor, pois objetiva educar o movimento e pouco considera o contexto social e cultural. Essa forma de significar o conceito de Educação Física alinha-se ao trabalho de Gallahue e Donnelly (2008), quando afirma que "a Educação Física Desenvolvimentista reconhece a relação entre os requerimentos específicos da tarefa do movimento, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente de aprendizado na promoção de controle motor e competência do movimento" (p. 12).

Tal como observado na fala do entrevistado, os autores afirmam que as habilidades de movimentos fundamentais são progressivamente refinadas e posteriormente aplicadas aos esportes e às atividades recreativas. Com a mesma perspectiva, segue o posicionamento do professor Edmar: "É educar a pessoa a se movimentar de uma maneira correta. E no contexto escolar é educar uma pessoa a gostar ou praticar uma atividade física ou movimento ou ensinar a se locomover. A Educação Física se direciona ao movimento".

Alguns dos participantes do estudo, porém, externaram concepções do componente que misturam fundamentos psicobiológicos e das ciências humanas: "A Educação Física é uma disciplina que estuda o corpo e o movimento corporal, trabalha os aspectos sociais, cognitivos e afetivos, além de trabalhar com a questão do movimento inserido no contexto do esporte e de outras coisas mais".

Ao considerar os aspectos sociais, cognitivos e afetivos, o depoente revela uma noção do componente como meio educacional, como uma atividade que colabora para o desenvolvimento de aspectos comportamentais do indivíduo, desconsiderando a inserção histórica e política das práticas corporais. Visão idêntica foi manifestada pelo professor Bruno, quando se referiu ao papel da Educação Física no Ensino Fundamental: "uma área de movimento e através do movimento atinge seus objetivos que seja autonomia, criatividade, aprendizagem de movimento, cognitivo, promoção de saúde e

atividade física para a vida. Eu divido em fases: as fases mais iniciais infantis e fundamental I com foco na aprendizagem pelo movimento e desenvolver várias qualidades, muitos valores e atitudes, como relacionamento, trabalho em equipe, resolução de problemas, tomada de decisão. No fundamental II é uma fase de transição onde eles continuam tendo essas atividades mais mudam o foco e o foco deles onde temos que mudar juntos". Consideramos que esse professor não estabelece o 'movimento' como o objetivo final de sua prática docente e sim como um meio para desenvolver princípios básicos da educação, que extrapolam as especificidades da área de conhecimento em questão.

Dentre os autores que colaboraram para a disseminação dessas ideias, destaca-se Le Boulch (1986), para quem a Educação Física é uma forma de proporcionar a estruturação das funções e habilidades que perdurarão ao longo da vida, proporcionando a base para o desenvolvimento dos comportamentos necessários para atuação no mundo.

Ao abordar a função do componente no Ensino Médio, o professor Bruno manteve uma posição aproximada: "E o médio onde eles têm que começar a conhecer os benefícios da atividade física e usar toda a bagagem que eles aprenderam com resolução de problemas como lidar com situações difíceis e aplicar isso quando eles forem maiores, extrapolando um pouco só a atividade física, são situações que eles aprendem a resolver e transferem o conhecimento para outras atividades, fora do âmbito escolar até". Como se nota, o docente atribui aos alunos a responsabilidade de transferir os conhecimentos adquiridos nas aulas de Educação Física para a resolução de problemas do seu cotidiano tanto no âmbito escolar como fora dele.

Por outro lado, o professor Donato salienta que: "A Educação Física é atividade física orientada. Na escola é uma educação física que faça que os alunos conheçam o corpo e possam, no futuro quando sair da escola, cuidar do próprio corpo então, sem dizer que você está ensinando cidadania, está

ensinando o aluno a virar um cidadão mais completo". Apesar de não explicitar a concepção de cidadania que utiliza, o professor demonstra, em seu discurso, uma preocupação com a formação do cidadão. Além disso, suas ideias se aproximam das tendências psicobiológicas, quando propõe uma prática educativa voltada para o conhecimento e o cuidado com o corpo. O que podemos notar a partir das visões de saúde e de Educação Física, é que as noções de corpo veiculadas por esse professor associam-se especialmente à perspectiva biológica.

Os trabalhos de Guedes e Guedes (1998) apresentam como finalidade da Educação Física Escolar a Aptidão Física e afirmam basear-se na Promoção da Saúde, tendo como principais conteúdos os exercícios e ginásticas, objetivando a formação de um indivíduo fisicamente ativo, possuidor de informações sobre nutrição, capacidades físicas, etc. Dessa forma, a Educação Física Escolar passa a influir decisivamente na prevenção de doenças, pois vinculada à atividade física trará melhorias no sistema coardiorrespitarório, cardiovascular, controle da pressão arterial, aumento do tônus muscular, agilidade global, além de proporcionar a sensação de bem-estar e disposição.

Há que se destacar a diferença entre a visão destes autores e a perspectiva do Ideário da Promoção da Saúde. Segundo Farinatti e Ferreira (2006), estes autores se fundamentam nas ideias do movimento da Aptidão Física Relacionada à Saúde (AFRS) para a Educação Física Escolar, que se funda na relação positiva que a prática regular do exercício pode ter com a saúde. Embora avance ao advogar o ensino da aptidão física numa perspectiva permanente, a AFRS defende que a Educação Física escolar leve os alunos a adotarem um estilo de vida fisicamente ativo, o que fomentaria a aquisição e manutenção de níveis elevados.

Essa perspectiva costuma apresentar o aluno como o problema e a mudança de comportamento individual como a solução, exaltando a relação

causal com a saúde. Ao considerar a prática de atividade física como uma forma de prevenção primária de fatores de risco para doenças crônicas não transmissíveis e desprezar as influências dos aspectos sociais, distancia-se claramente do Ideário da Promoção da Saúde.

Por fim, em consequência da análise, destacamos a prevalência de uma noção de Educação Física fundamentada em princípios psicobiológicos que abarcam desde uma visão utilitária do componente como meio para o desenvolvimento dos domínios afetivo, cognitivo e social do comportamento, passando pela aquisição de níveis maduros das habilidades motoras, até o alcance de níveis elevados de aptidão física. Considerando os significados que esse grupo de professores atribuem à Educação Física, é de se esperar que empreendam características distintas ao fazer pedagógico, delineando não somente objetivos, atividades e instrumentos de avaliação distintos, como também, os conteúdos ensinados. Obviamente, a pluralidade de concepções manifestadas precisa ser urgentemente revista uma vez que os respondentes atuam na mesma instituição. Desnecessário dizer que o fato traz consequências para a relação que os educadores estabelecem entre Saúde, Promoção da Saúde e Educação Física.

As diversas visões na interface Saúde, Promoção de Saúde e Educação Física

Um elemento importante e substancial na análise deste trabalho é o conhecimento que o professor apresenta sobre a interface Saúde, Promoção da Saúde e Educação Física. Tendo como pressuposto que os professores gozam da autonomia necessária para planejar e desenvolver as atividades de ensino, indagamo-los acerca das formas de implementação de um programa voltado para a Promoção da Saúde na escola.

"Eu acredito, eu acho que você tem que começar com consciência corporal, porque se ele não conhece o corpo dele não vai sentir a necessidade

de cuidar da saúde. Não é?! Não trabalhando aleatoriamente que ele é gordo ou magro demais e sim conscientizar através da atividade que você está trabalhando e isto parte primeiro do aluno sentir segurança com o profissional que ele está, que está trabalhando com ele, se ele sente segurança ele acredita fica muito mais fácil do trabalho ser desenvolvido" (Professor Amir).

Um aspecto a ser observado é a ênfase dada à conscientização corporal, relacionando a saúde ao conhecimento do corpo em um contexto biológico e estético. Em termos operacionais, o posicionamento obtido aponta a relação professor-aluno como fator preponderante da conscientização, ressaltando a segurança e a credibilidade como elementos articuladores. A noção apresentada não deixa de surpreender, pois a concretização dessa relação somente se efetiva quando o docente atua de forma competente com a Educação em Saúde na Educação Física. Basta verificar que o depoimento não traz explícita a competência do professor em expressar relações significativas entre os conceitos, deixando aparente a importância dada à confiança do aluno no professor.

O professor Bruno aposta nos benefícios intrínsecos do movimento: "Todo movimento bem estruturado bem planejado, traz benefícios à saúde. Princípios de treinamento, estímulo forte vai machucar, estímulo fraco não vira adaptabilidade, desde que seja na faixa de estímulo correto está desenvolvendo toda a parte de saúde, resistência, força, coordenação, mas o que está intimamente ligada à área da saúde é um estilo de vida mais ativa. Passar a visão de que tem movimento num estímulo certo tem saúde, conscientização através disto e das atividades, se eles são conscientes eles executam a atividade, mesmo que o foco da atividade não seja a promoção, seja a resolução de problemas, o trabalho em equipe, seja qual for o elemento, movimento vai estar presente e tendo promoção da saúde. O movimento na Educação Física são poucas aulas, mas eles conseguem extrapolar um pouquinho, tem clube, tem academia que o nosso público aqui frequenta.

Agora o principal é a alimentação e influência, porque você e eu temos a noção de colocar coisas saudáveis no lanche, chega aqui eles estão comendo o isoporzinho (chips), sabe... ele vai deixar de comer a maçã, o pão com queijo e o suco para tomar o copo de refrigerante e comer um salgado".

O depoimento denuncia uma visão biológica da relação entre Saúde, Educação Física e Promoção da Saúde que, segundo Silva Junior (2007), desconsidera os processos de aprendizagem que poderiam promover mudanças conscientes e a autonomia, além de desconsiderar os diversos determinantes da saúde. Tal pensamento se torna claro ao apresentar o treinamento como um exemplo dessa relação e afirmar que o movimento realizado adequadamente resulta em saúde. É sempre importante retomar a contribuição do estudo de Soares (1994), para quem a atividade física por si só não é saudável, não gera saúde em si, é apenas um elemento, em um conjunto de situações, que pode contribuir para um bem-estar geral.

O professor sustenta a ideia de que o fator preponderante para o aluno realizar atividades dentro e fora do ambiente escolar é a conscientização de que o movimento adequado traz saúde, o que denota certa relação causal e simplista. Reconhecemos nessas ideias o processo de "culpabilização da vítima", além da desconsideração do acúmulo de conhecimentos sobre a influência que outros fatores exercem na saúde.

> O comportamento humano é produto da interação de múltiplos fatores encontrados em muitas facetas biológicas, psicológicas, ambientais e culturais. Especialmente os comportamentos de saúde são influenciados ou até dominados por crenças, expectativas, motivos, valores, percepções, personalidade, estados emocionais, ações e hábitos que se relacionam à manutenção e melhora dos níveis de saúde. Alguns desses fatores podem ter maior relevância para o indivíduo, mas eles nunca agem independentemente (VELARDI, 2003, p. 21).

Na tentativa de estabelecer relação entre Educação Física, Saúde e Promoção da Saúde, o professor identifica nos hábitos alimentares dos alunos

uma força opositora às atividades pedagógicas voltadas à conscientização. Inversamente à concepção manifestada, Garcia (2007) entende que a conciliação entre a responsabilidade do professor em relação ao que precisa ser ensinado e aprendido pelos alunos pode ocorrer através da problematização do que possa ser considerado força opositora.

Na declaração do professor César encontramos indícios de confusão conceitual: "A educação física trabalha em seus principais aspectos relacionados ao movimento que é a cultura corporal, consequentemente que se faz com a educação física é estar estimulando a qualidade de vida consecutivamente a melhora da saúde. A Educação Física trabalha no contexto da saúde, pois está relacionado com a questão do corpo". O destaque dado à Educação Física como agente facilitador da melhoria da saúde contrapõe-se à noção de cultura corporal enquanto objeto de ensino do componente, apresentada por Bracht (1999).

Para o autor, neste caso, a Educação Física buscaria seus fundamentos nas Ciências Humanas. Algo bastante distante das concepções do docente, conforme se pode extrair da seguinte fala: "Não só nós, todo mundo pensa que a Educação Física é só feita pra modelar corpo, seguindo as abordagens de antigamente, tem que fazer alguma coisa pra não ficar obeso, muita gente relaciona esta questão da atividade física que o aluno tem que correr, brincar, jogar futebol, basquete aí ele vai ter uma atividade diária e vai estar combatendo ao mesmo tempo a obesidade; então a Educação Física tem sim sua participação, a gente não pode negar que qualquer atividade que exercite o corpo vai estar num gasto de energia combatendo o sedentarismo, a obesidade ou o que seja" (Prof. César).

É interessante notar que para o entrevistado não diferencia as representações sobre a Educação Física dos professores e do senso comum. Para combater a obesidade, basta a realização de atividades físicas como correr, brincar, jogar futebol, basquete. Trata-se de uma medida bastante

simples, realizar tarefas que exercitem o corpo. Rodrigues (2008) critica a adoção dessas posturas, ao afirmar que:

> São práticas em que o corpo é tratado como se fosse algo estranho a nós, que se não for bem tratado pode causar problemas: engordar, adoecer, enrugar, ficar flácido... Trata-se do que se poderia considerar um 'neocartesianismo' em que são dadas a supremacia e a prioridade ao ser cognitivo que 'por acaso' tem de ter um Corpo e agora deve tratá-lo bem para que ele silencie e não interfira. É o conceito de saúde como o 'silêncio do corpo' (p. 25).

No sentido oposto, uma prática que relaciona a Educação Física e Saúde deve tomar como fundamento a compreensão da complexidade do ser humano e da impossibilidade de educá-lo em fragmentos, isto é, separando o intelecto, a moralidade e o físico, para conseguir intervir socialmente na ordem prevalecente visando à sua transformação.

Como podemos observar, ao referenciar saúde nas práticas pedagógicas de Educação Física, os professores, na maioria das vezes, buscam nos aspectos fisiológicos e estéticos a justificativa para a sua intervenção em saúde na escola. É o que se verifica também no depoimento do professor Donato: "Você fazendo exercício, fazendo Educação Física você vai melhorar sua condição de saúde, você vai melhorar sua parte cardiorrespiratória, você vai ter um pouco mais de força para fazer o trabalho do dia-a-dia, você vai ter flexibilidade para realizar este trabalho. Portanto, a Educação Física melhora a condição do indivíduo dele participar da atividade e ter um pouco mais de saúde. A Educação Física Escolar, por ser duas vezes por semana, ela é muito pouco para você desenvolver um condicionamento do aluno. Então, o que você tem que fazer e ensiná-lo a aprender sobre esse condicionamento físico sobre esse cuidar do corpo. Então, a relação é ensinar com que ele cuide do próprio corpo quando na vida adulta. A relação maior é essa, você não consegue com duas aulas por semana condicionar o aluno a ser um organismo melhor com duas vezes por semana".

Como pode ser constatado, o docente repete a causalidade entre atividade física e saúde e simplificação ao relacionar aptidão física e saúde, já apontadas. Tal qual seu colega, desconsidera por completo que "além da aptidão física, existem outras questões que influenciam a saúde individual e coletiva, que vêm sendo ignoradas por parte dos professores na EF, que têm raízes sociais e devem ser consideradas para que amplie o entendimento do papel desta disciplina como veículo de promoção da saúde" (DEVIDE, 2003, p. 140).

Revelando um posicionamento diferente, quando questionado sobre a relação Saúde, Promoção de Saúde e Educação Física, o professor Edmar afirmou: "Eu acho que a atividade física melhora sua saúde, tanto mental, quanto espiritual, quanto física ela te tira de um certo stress e isto para mim tem relação com a saúde. E está mais ou menos ligado com a Educação, a EF vai promover uma habilidade com aluno, conhecimento para o aluno saber o que é bom para ele e ele estar fazendo. Eu acho que a parte social é muito grande. O contexto social é saber viver com outra pessoa".

Mesmo limitadas às relações interpessoais, as questões sociais ganham importância na fala do entrevistado. No entanto, de acordo com Pilon (1998, p. 14), o contexto social transcende as relações interpessoais e deve ser visto a partir de suas dimensões: "A dimensão social envolve sociedades e culturas que as sustentam, compreendendo organização política, econômica e social, respectivas políticas e ideológicas (hegemônicas ou não), direitos e deveres (cidadania), sanções e recompensas (controle), constitui o espaço público".

A menção aos benefícios dos campos mental e espiritual, evidentemente, revela uma grande distância daqueles posicionamentos baseados em uma compreensão fisiológica da saúde. Entretanto, essa colocação traz mais um ingrediente que amplia a já denunciada confusão conceitual percebida nos depoimentos. A referência a benefícios mentais e espirituais obtidos por meio da Educação Física denota certa hibridação

discursiva (CANEN; OLIVEIRA, 2002), pois o educador recorre a uma explicação até o momento presente apenas no âmbito popular, para justificar uma ação que deveria estar calcada em princípios cientificamente orientados.

Considerações Finais

No intento de procurar compreender as diversas visões dos professores, a partir de seus discursos, constatamos que ocorrem divergências nos significados atribuídos aos conceitos de Educação Física. Para entender esse fenômeno, utilizamos os dizeres de Neira (2006) ao considerar que essas divergências são atribuídas à diversidade de formação e diferentes oportunidades de contato com teorias e tendências pedagógicas enfrentadas.

A investigação realizada permitiu constatar que os professores possuem uma visão biológica sobre os conceitos de Saúde e Promoção da Saúde, sendo esse último claramente confundido com prevenção de enfermidades. Demonstram, também, que as relações Educação Física/Saúde/Promoção Saúde ainda não estão muito bem estabelecidas.

Jourdan (2008), ao discutir sobre a formação do educador na perspectiva da Promoção da Saúde, durante a 8ª Conferência Europeia sobre Promoção da Saúde e Educação realizada em 2008 na Itália, afirmou que a formação de professores é o ponto central para o desenvolvimento de ações educativas em Promoção da Saúde. Salientou, ainda, que o professor deve compreender a trajetória que deu origem às novas tendências da saúde.

Observe-se que essa noção coincide com as colocações de Shulman (1986) acerca da relevância do domínio conceitual por parte dos docentes e as de Mizukami (2004), sobre a necessária compreensão do processo de produção de novos conhecimentos. Aceitas essas premissas, só nos cabe dizer que a análise dos depoimentos expõe a necessidade de um debate sobre a forma de como essas relações vêm sendo tratadas na atualidade para que os

docentes possam substituir as noções apresentadas por conceitos científicos potencialmente significativos que sustentem a sua prática educativa. Ampliar os debates e reflexões acerca da interface Saúde, Promoção de Saúde e Educação Física torna-se essencial para o desenvolvimento de qualquer programa no contexto escolar.

Entretanto, é importante dizer que os conceitos dos docentes não podem ser concebidos de forma essencialista. Frutos de experiências contextuais refletem visões construídas dialeticamente em meio à socialização cultural. É bastante plausível que ao longo dos anos os professores tenham acumulado experiências educativas formais ou informais que os levaram a interiorizar determinadas ideias, influenciando, consequentemente, os conceitos mobilizados durante a ação pedagógica.

Referências

BETTI, M. Educação Física escolar: ensino e pesquisa-ação. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.
BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. Cadernos Cedes, ano 19, n. 48, p. 69-88, 1999.
BRANDÃO, C. R. (org). Pesquisa Participante. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
BRASIL. Ministério da Saúde. As Cartas da Promoção da Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2002. Disponível: htp://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cartas_promocao Acesso em: 01/04/2004.
_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – Volume 7 – Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.
_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º Ciclos – Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1998.
_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.
BUSS (2003) Uma Introdução ao Conceito de Promoção da Saúde. In: CZERESNIA, D. e FREITAS, C. M. (org) Promoção da Saúde: conceitos, reflexões e tendências. Rio de Janeiro: FioCruz, 2003.
CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. Revista Brasileira de Educação, n. 21, p. 61-74, 2002.
CARVALHO, S. R. Os múltiplos sentidos da categoria "empowerment" no projeto de Promoção à Saúde. Caderno de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 20(4):1088-1095, jul-ago, 2004.
DEVIDE, F. P. A Educação Física Escolar como via de Educação para Saúde. In: PALMA, A.; BADRICHEVSKY, M.; ESTEVÃO, A. (org). A Saúde em debate na Educação Física. Blumenau: Edibes, 2003.
FARINATTI, P. T. V.; FERREIRA, M. S. Saúde, promoção da saúde e educação física: conceitos, princípios e aplicações. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2006.
FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALLAHUE, D. L.; DONNELLY, F. C. Educação Física Desenvolvimentista para Todas as Crianças. 4ª edição. São Paulo: Phorte, 2008.
GARCIA, O. G. Tempos de tanto desencanto, são tempos de pensar a recriação da escola. Revista de Educação AEC: A práxis de uma educação inédita viável: referenciando Paulo Freire. São Paulo: Salesiana, abr/jun, 2007. n. 143, ano 36, p. 54-65.
GRANT, C. A.; WIECZOREK, K. Teacher Education and Knowledge in the "Knowledge Society": the need for social moorings in our multicultural schools, Teachers College Record, v. 102, n. 5, p. 913-935, 2000.
GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Controle do peso corporal, composição corporal, atividade física e nutrição. Londrina: Midiograf, 1998.
JOURDAN, D. Teacher training in the field of health promotion. In: 8TH IUHPE European Conference on Health Promotion and Education, 2008, Torino. Anais do 8TH IUHPE European Conference on Health Promotion and Education, 2008.
LALONDE, M. A New Perspective on the Health of Canadians. A Working Document, Ottawa, 1974.
LE BOULCH, J. Educação psicomotora. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman. Revista do Centro de Educação, v. 29, p. 1-13, 2004.
MUDADO MALETTA, C. H. Epidemiologia e Saúde Pública. São Paulo: Atheneu, 1988.
NEIRA, M. G. Educação Física: desenvolvendo competências. 2ª ed. São Paulo: Phorte, 2006.
_____. Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física. Revista Brasileira de docência, ensino e pesquisa em Educação Física, Cristalina, v. 1, n. 1, p. 118-140, ago. 2009.
_____. A reflexão e a prática de ensino - Educação Física. São Paulo: Blucher, 2011.
PILON, A. F. A construção da qualidade de vida. [Livre Docência – Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo]. São Paulo, 1998.
RODRIGUES, D. Corpo, Técnica e Identidade. In: Os valores e as atividades corporais. São Paulo, Summus, 2008.
SANTOS, M. E. V. M. Mudança conceptual na sala de aula: um desafio pedagógico epistemologicamente fundamentado. 2ª edição. Lisboa: Livros Horizonte, 1998.
SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física. São Paulo: SEE, 2008.
SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo II – Educação Física / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/ DOT, 2007.
SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.
SILVA JUNIOR, A. P. Avaliação de idosos de dois Grupos de Convivência de Marechal Cândido Rondon à luz do ideário da Promoção da Saúde: implicações sobre a elaboração de um programa de educação física. [Dissertação de Mestrado] Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2007.
SOARES, C. Educação Física: raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.
VELARDI, M. Metodologia de ensino em Educação Física: contribuições de Vygtsky as reflexões sobre o modelo pedagógico. [Dissertação de Mestrado em Educação Física] Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, 1997.
VELARDI, M. Pesquisa e ação em educação física para idosos. [Teses de Doutorado em Educação Física] Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, 2003.
WALLERSTEIN, N.; BERNSTEIN, E. Empowerment education: Freire's ideas adapted to health education. Health Educ Q.15:379-94, 1988.

Recursos educacionais abertos e formação de professores

Educational open resources and teacher training

Prof. Dra. Edilaine Vagula [1]

[1] Universidade Estadual de Londrina, edilainevagula@yahoo.com.br

Submetido em 20/10/2015
Revisado em 19/11/2015
Aprovado em 11/12/2015

Resumo: O objetivo deste estudo foi analisar as possibilidades dos Recursos Educacionais Abertos e sua relevância no processo ensino e aprendizagem, analisando os resultados obtidos junto a dezesseis professores, por meio de uma pesquisa Qualitativa e com o uso do questionário. Os resultados permitiram analisar os sentidos dos professores da educação básica sobre a produção do conhecimento através do REA. As conclusões apontam para a necessidade de metodologias inovadoras, demonstrando sua validade quanto à produção do conhecimento e o estabelecimento de práticas de colaboração.
Palavras-Chave: Recursos Educacionais Abertos. Tecnologia Educacional. Formação de Professores.

Abstract: The aim of this study was to analyze the possibilities of Open Educational Resources and its relevance in the teaching and learning, analyzing the results obtained from sixteen teachers, through a qualitative research and the use of the questionnaire. The results allowed us to analyze the basic education teachers' directions on the production of knowledge through the REA. The findings point to the need for innovative methodologies, demonstrating its validity for the production of knowledge and the establishment of collaborative practices.
Keywords: Open Educational Resources. Educational technology. Teacher training.

Introdução

Um tanto incipiente na primeira metade do século XX, a rede mundial de computadores ou internet popularizou-se a partir dos anos 1990, embora desde a década 1970, aproximadamente, o recurso já vinha sendo empregado, sobretudo após o lançamento e comercialização de computadores portáteis, em 1976.

Com a popularização do meio e a crescente adesão aos sites de busca, como o Yahoo e Google, dentre outros, o volume de informações cresceu significativamente, novas possibilidades de comunicação foram surgindo, rompendo barreiras geográficas e temporais, gerando profundas alterações na forma de produzir e disseminar conhecimentos. Neste cenário, a educação, que já vinha sendo palco de mudanças nas décadas de 1960/70, com "a Universidade Aberta da Grã-Bretanha e seu ensino a distância, a exemplo do que já faziam o Canadá, a Nova Zelândia e Austrália". (BRIGGS; BURKE, 2004, p.320) passa a ter questionadas suas formas de ensinar, uma vez que as informações e o conhecimento já não eram privilégio apenas de professores e pesquisadores.

Era urgente, então, buscar alguns recursos para fazer frente ao que a sociedade esperava e o uso do REA – Recursos Educacionais Abertos respondia ao desafio. Entretanto, sua adoção nunca foi e nem é tranquila. Se o uso da internet na escola aponta para diversos desafios e possibilidades, por outro lado, depara-se com a resistência de muitos educadores em relação ao novo e, muitas vezes, rejeição às inovações tecnológicas. Paralelamente a isso, muitos laboratórios de informática instalados nas escolas públicas permanecem fechados ou impedidos, por alguns gestores, de serem utilizados pelos alunos.

Oliveira (2011, p.103) ressalta a importância da tecnologia no espaço escolar e afirma que "são inseridas como componentes do conteúdo curricular nas escolas, como objetivo de preparar o aluno para uma nova sociedade,

cheia de tecnologias" Para Prado e Silva (2009, p. 68), este "[...] afastamento da escola ao contato e uso das tecnologias [...], não pode ser considerado como uma resistência ingênua".

Se a incorporação de inovações pelos educadores não acontece de imediato, enquanto alguns mostram uma rejeição temerosa, outros, cautelosa e refletidamente, se encontram em processo de leitura e reflexão crítica de sua intencionalidade pedagógica. Pelos movimentos de modernização tecnológica em algumas escolas, observa-se que a tecnologia, a cada dia, torna-se mais acessível à comunidade escolar, haja vista o fato de muitas instituições estarem sendo equipadas com laboratório de informática, em especial, para atender a alunos que, desde muito cedo, têm contato com a tecnologia e acessam as redes sociais pelo celular e/ou por computador. De acordo com os autores, entretanto, a simples inserção de tecnologia e mídias na escola não conduz a transformações significativas e, infelizmente, é o que se verifica em determinados contextos escolares que demonstram pouco interesse por novas configurações de ensino. Por isso é necessário formar o professor e incentivá-lo a usar as novas tecnologias.

É importante, contudo, que o docente busque novos procedimentos de ensino que integrem modernas tecnologias e se utilize de ferramentas pedagógicas da web 2.0, disponíveis no ciberespaço. A integração das novas mídias a este processo pode contribuir com mudanças na prática e na construção de novas perspectivas e expectativas. Para tanto, é fundamental possibilitar a formação continuada do professor, desenvolvendo competências para o uso da Web 2.0. Isso porque, segundo Okada (2013), é importante que o professor ofereça oportunidades de utilização de recursos tecnológicos, colocando o aluno como produtor de conhecimento coletivo, aprimorando a qualidade da educação. É necessário, ainda, compreender os diferentes fios que tecem as propostas das escolas atuais, instigando o aluno a aprender com

liberdade, através de práticas colaborativas abertas e postura interdisciplinar, o que pode contribuir com sua formação plena do como indivíduo.

DESENVOLVIMENTO: REA – DIFERENTES OLHARES

Este tópico propicia um panorama geral em relação à dimensão conceitual do REA e, subjacente a esta investigação, está à crença de que os professores constroem conhecimentos através da sua prática disciplinar e de que os alunos aprendem a partir do lugar que ocupam neste processo. Com o desenvolvimento da habilidade de trabalhar cooperativamente com seus pares, professores passam a ser autores de um saber que é próprio e construído a partir de conhecimentos teóricos e práticos.

Por meio da internet, os REAs são recursos apresentados em vários formatos, utilizados na educação e na pesquisa. Sob domínio público ou licenciados de forma aberta, podem ser acessados ao mesmo tempo por diversas pessoas, podendo ser modificados, originando novas produções, até mais complexas, permitindo a utilização em diferentes tempos e espaços. Engajadas neste processo estão instituições e, em termos mundiais, este movimento contribui para mudanças na educação. São tidos, ainda, como materiais educacionais que possibilitam a abertura ao conhecimento, de forma democrática. Este conceito vai além de material gratuito publicado na internet. A propriedade intelectual vem sido debatida e caminhamos para a reformulação dos direitos autorais, mas interesses comerciais, muitas vezes, impedem avanços neste sentido.

O REA pode ser composto de vídeos, imagens, atividades e contemplar orientações ao professor que utilizará o material, capacitando-o, também, quanto à coleta de dados sobre a aprendizagem do aluno. Os REAs compreendem também livros, artigos e outros tipos de materiais impressos e oferecem um potencial transformador. Podem ser definidos como recursos pedagógicos digitalizados, constituídos por documentos ou mídias, que, por

serem de domínio público e terem licença aberta, como por exemplo, a Creative Commons, podem ser usados, reutilizados e reaproveitados e oferecerem a possibilidade de uso como recursos de ensino ou material de pesquisa.

Os REAs são disponibilizados gratuitamente e compreendem materiais de cursos, módulos de conteúdo, arquivos de texto, revistas, imagens digitais, músicas, livros, podcasts, livros didáticos e videoclipes. Trata-se de uma nova possibilidade de compartilhar conhecimento de forma colaborativa, ampliando o acesso a experiências e saberes. Com os REAs, pode-se ampliar o acesso à aprendizagem, estimular a participação ativa de alunos e contribuir para mudanças em práticas conservadoras, ainda manifestas no cotidiano escolar. Seu potencial educacional é extraordinário, mas sua utilização encontra barreiras de várias ordens, sobretudo em relação a muitos professores que apresentam poucas habilidades para valer-se de inovações tecnológicas.

Os REAs podem ser utilizados por alunos e professores e, por contarem com licença, não é necessário solicitar a autorização ao responsável pelos direitos autorais. Com a abertura legal e o conceito de licenças mais permissivas que permitam o uso de maneira mais condizente com a sua prática, o professor pode produzir obras derivadas. Neste sentido, o conceito de plágio ganha novos rumos e caminha para a colaboração. O professor, parte essencial neste processo, cria e quebra a cadeia de produção de consumo, diminuindo o custo desta produção.

Para os sujeitos do estudo, o REA pode apresentar uma nova possibilidade, já que o professor pode acessar e usar diversos materiais selecionados a partir dos objetivos de sua disciplina ou com foco interdisciplinar. Conhecendo a realidade dos seus alunos, suas expectativas e necessidades, poderá adaptar o material, tornando-o mais acessível ao grupo, ou criar novos REAs para compartilhar com professores de diversas

instituições. Este processo de criação pode ser desenvolvido pelo professor ou em parceria com seus alunos e/ou professores de sua área. O material adaptado será compartilhado na rede, colaborando com o trabalho realizado por outros professores, ampliando as possibilidades de ensino com pesquisa, levando o professor a construir seu plano de aula de forma inovadora, sem apoiar-se somente no livro didático, como única ferramenta de trabalho, valendo-se de diferentes estilos de aprendizagem. As possibilidades de trabalho também foram sendo enriquecidas e a prática mostrou que o apego ao livro didático não é algo condizente com o paradigma emergente. "Se você vai trabalhar o conteúdo com o apoio do livro didático e já tem um REA, você pode abordar outras coisas. (P7)". Antigamente não tinha recursos, você tinha que se virar nos trinta, nem livro didático tinha. Fazer essa troca colaborativa é essencial (P8).

Com este movimento, professores são beneficiados pela experiência de outras pessoas, renovam-se na teórica e na prática e podem assumir a reflexão no seu fazer cotidiano, pois "Essa possibilidade de troca permanente, de copiar e remixar, recriar, portanto, é o que estamos preconizando como sendo um dos pilares que deveria sustentar os processos educacionais (PRETTO, 2012, p. 103)". Os professores são atores competentes que constroem sua prática a partir das suas experiências e saberes teóricos.

Ao logo do nosso exercício profissional, produzimos muitos materiais valiosos que, não raro, acabam ficando esquecidos em planejamentos de anos posteriores, em gavetas ou computadores. Tais materiais podem contribuir com a prática de outros professores e ser aprimorados também a partir da pesquisa em repositórios que ofereçam materiais licenciados de forma aberta.

Muitos educadores produzem REA, mesmo sem saber, por não apresentarem domínio do termo e de outros associados a ele. Se, ao pesquisar esses recursos abertos, o professor não tiver acesso a materiais que contribuam para atingir as metas propostas, poderá criar um novo REA, e,

para torná-lo aberto, o tipo de licença escolhida será fundamental. Além disso, precisa disponibilizá-lo em um formato que possa ser facilmente utilizado por outros. Navegando em repositórios, o professor pode encontrar recursos, que, com pequenas alterações, podem se adequar a sua realidade e às suas necessidades.

Segundo Morais; Ribeiro e Amiel, (2011, p. 14 – GRIFOS DA AUTORA)

> O que chamamos de "adaptar" inclui: inserir ou remover componentes, mudar a sequência das atividades, editar ou alterar imagens, texto, áudio, vídeo, etc. Tudo para que o recurso combine com o estilo de aula do professor e atenda às necessidades dos alunos.

Partindo do princípio de que um material não possa ser aplicado a qualquer realidade, já que a mesma é dinâmica, o professor pode adaptar o REA, trabalhar com excertos de textos, alterar sua forma de apresentação, inserir nova produção escrita, modificar áudio ou vídeo, via nova edição. Assim, ao aplicá-lo em sala, pode incluir atividades colaborativas de seus alunos, complementando ou inserindo novos elementos. Desta forma, a colaboração expande o pensamento dos alunos, desenvolve a criticidade e o compartilhamento das ideias, faz surgir novas formas de conceber um determinado tema, gerando novos significados pelo processo de cocriação. Essa colaboração por meio de um trabalho coletivo estimula a reflexão e, com a vivência de novas experiências de aprendizagem, possibilita-se a transformação pela construção de uma comunidade de aprendizagem.

O mais importante é conscientizar o professor de que, para fazer parte do movimento REA, ele não precisa ser um exímio conhecedor das tecnologias, programas e mídias digitais. É fundamental, no entanto, que ele se conscientize da necessidade de compartilhar o material que produz, pois, em nossa experiência como pedagoga em escolas da rede pública, constatamos que, em muitos casos, o professor resiste em compartilhar sua própria produção, é muito individualista, enquanto que o exercício da colaboração

deve ser vivenciado no cotidiano escolar, a fim de que se possa aprender a aprender e avançar em termos de qualidade dos resultados da turma.

O desafio está posto para professores e alunos, para que possam produzir REAs de forma colaborativa, com diversos suportes e linguagens, oferecendo a oportunidade de circular diversos saberes entre as pessoas, tornando a sala de aula espaço de construção crítica do conhecimento, ao mesmo tempo em que pode elevar a autoestima, uma vez que confere maior autonomia e responsabilidade aos alunos. Isso porque a aprendizagem colaborativa centra-se no grupo, mas também trabalha o aluno individualmente. Os professores precisam desenvolver habilidades para utilizar e produzir REA com seus alunos, considerando-os como sujeitos produtivos, motivando-os a pesquisar e produzir conhecimentos.

Como todas as etapas são discutidas colaborativamente, possibilitando a participação intensa dos envolvidos, os REAs ampliam o processo de comunicação entre os professores e alunos, possibilitando aprendizagem colaborativa, valorizando, assim, as relações entre seus pares. Starobinas (2012) argumenta tanto sobre o fato de os professores não serem autores de seus projetos, quanto a respeito da mera utilização de materiais didáticos considerados tradicionais. Afirma que isso não está mais compatível com os anseios da sociedade atual e reforça que a adoção dos REAs constitui um caminho para esta transformação, passando pelo estabelecimento de licenças livres.

O estudo de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação, foi desenvolvido junto a um grupo de dezesseis professores que atuavam na educação básica – anos finais do ensino fundamental e ensino médio - da rede pública estadual do município de Londrina, por meio de oficinas pedagógicas e envolveu o processo de criação e utilização de recursos educacionais abertos. Para coleta de dados foi aplicado um questionário semiestruturado junto aos participantes.

O sentimento inicial de incapacidade diante da tecnologia foi-se modificando, os professores perceberam que, para produzirem REAs, não era necessário um domínio elevado de ferramentas tecnológicas e foram dominando e se familiarizando com os termos específicos voltados para o REA. "Criar recursos educacionais abertos, seja para alunos, para outros professores ou mesmo para crescimento pessoal, já é em si uma experiência de aprendizado, principalmente sobre conceitos importantes relacionados à Internet e a tecnologias da informação e comunicação (TIC)". (MORAIS; RIBEIRO; AMIEL, 2011, p. 11).

Após a finalização do REA, foi necessário inserir uma licença e adotarmos um padrão internacional utilizando o Creative Commons. A opção foi por uma licença aberta e sem restrições, pois o objetivo era tornar o recurso acessível a outros educadores, hospedando o REA no Youtube. Sobre a produção de REA, é importante considerar o que concluíram Mercado; Silva e Gracindo (2008, p. 118), em estudo desenvolvido sobre a utilização didática do REA:

> É considerada fundamental a reutilização em uma situação em que ocorre a diversidade de indivíduos que vão utilizar um objeto. Para tanto, são imprescindíveis algumas adaptações às necessidades do usuário (professor/aluno), sendo atendidas a partir das situações didáticas norteadas pelas diversas adequações decorrentes da evolução do software.

Pela análise dos REAs produzidos pelos professores, foi possível identificar que apresentam características de reuso, já que, em sua maioria, podem ser empregados em mais de uma área do conhecimento e em vários anos do ensino fundamental ou médio, podendo ser adaptados a diversas finalidades.

Ao serem questionados quanto aos sentidos dos benefícios do trabalho com REA, solicitamos que enumerassem por grau de importância, sendo 1 para a alternativa menos importante e 5 para a mais importante. As opções disponíveis eram: "Oportunidade de trabalhar com metodologias e recursos inovadores que contribuam com a prática cotidiana"; "Produção de conhecimentos significativos pelo professor e pelo próprio aluno";

"Contribuição para o desenvolvimento profissional do professor em uma perspectiva inovadora"; "Possibilidade de não adotar o livro didático como única ferramenta pedagógica" e "Acesso a conteúdos atualizados em sua área de atuação, sendo possível usar, criar, reutilizar, adaptar e compartilhar".

Considerando os objetivos da pesquisa, observamos que a maior parte das respostas (50%) concentrou-se em "conteúdos atualizados em sua área de atuação, sendo possível usar, criar, reutilizar, adaptar e compartilhar". No exercício profissional desses professores, há algum tempo, tenho observado a busca pelo conhecimento, mesmo que esta, muitas vezes, seja motivada pelo avanço no quadro próprio do magistério estadual. Durante o desenvolvimento da oficina, porém, foi possível constatar também a empolgação de muitos por sentirem-se capazes de usar, criar, reutilizar, adaptar e compartilhar seus próprios recursos.

Torres et al. (2008), ao estudar a formação continuada on-line para professores, afirmou que "a formação contínua do professor precisa incorporar possibilidades de reorganizar a prática pedagógica incluindo as novas tecnologias da informação e da comunicação, no sentido de ampliar os recursos de aprendizagem" (2008, p.435). Sentindo-se capazes desta reorganização, muitos foram impulsionados a desenvolver o processo de criação do REA com seus próprios alunos. "O grande salto qualitativo que se espera do professor é a utilização pedagógica dos recursos de mídias dentro das disciplinas, ou seja, a opção pelo laboratório para ensinar e para aprender os conhecimentos específicos das disciplinas". (TORRES, et al., 2008, p. 435).

Nos registros, observamos que a incidência de enunciados (31%) em "metodologias e recursos inovadores que contribuam com a prática cotidiana" demonstra a necessidade em conhecer mais sobre a tecnologia educacional e criar REA reutilizáveis, ao mesmo tempo em que reconhecem a importância de instrumentalizarem-se, para exercer esta prática, empregando vários caminhos que conduzam ao conhecimento.

Por outro lado, há que se considerar, ainda, que a "possibilidade de não adotar o livro didático como única ferramenta pedagógica" foi uma das alternativas consideradas menos importantes para 75% dos participantes. Com o objetivo de identificar esses diálogos, percebemos que os referidos dados tiveram grande representatividade e favoreceram a propagação da ideia do apego ao livro didático, impedindo a busca em fontes diversas, ou seja, a inovação. Assim, "o professor precisa conscientizar-se de que a mudança encontra-se em suas mãos, por meio de pesquisas, leituras, discussões e trocas de experiências, extrapolando a simples utilização do livro didático, como se fosse o único instrumento pedagógico" (FRANÇA, 2009, p. 137).

No que se refere ao tópico "Acesso a conteúdos atualizados em sua área de atuação, sendo possível usar, criar, reutilizar, adaptar e compartilhar", sua análise permite compreender que:

> A linguagem do vídeo responde à sensibilidade dos jovens e da grande maioria da população adulta, cuja comunicação resulta do encontro entre palavras, gestos e movimentos, distanciando-se do gênero do livro didático, da linearidade das atividades da sala de aula e da rotina escolar. Os vídeos são dinâmicos, dirigem-se antes à afetividade do que à razão (ALMEIDA, 2005, apud DALLACOSTA; TAROUCO; FRANCO, 2011, p. 433).

A média representa que a maioria das pessoas fez opção entre a opinião de peso médio ou mais na alternativa "Oportunidade de trabalhar com metodologias e recursos inovadores que contribuam com a prática cotidiana e produção de conhecimentos significativos pelo professor e pelo próprio aluno (3,73%)". Na opção "Possibilidade de não adotar o livro didático como única ferramenta pedagógica", o índice caiu para 2,13%, sendo que "Acesso a conteúdos atualizados em sua área de atuação, sendo possível usar, criar, reutilizar, adaptar e compartilha", obteve a média de 4,40%.

Ao serem questionados sobre o que consideram importante para ser professor na sociedade digital, os participantes deveriam selecionar apenas uma opção entre quatro: "Contextualizar o conhecimento, valorizando a aquisição de conhecimentos de forma interdisciplinar e a transposição didática"; 'Organizar o conhecimento, permitindo ligações e formação de redes de conhecimento"; "Ver o aluno como um todo, valorizando uma

postura ativa, reflexiva e crítica do sujeito" e "Reproduzir conhecimentos baseados no pensamento newtoniano-cartesiano".

O avanço da tecnologia e sua inserção no contexto escolar desafia o professor a propor novas formas de comunicar e construir o conhecimento, estimulando processos de criação, intensificando a produção e propagação do conhecimento em rede. Como ponto essencial para o exercício da docência na sociedade digital, a maior parte das respostas concentrou-se em "Contextualizar o conhecimento, valorizando a aquisição de saberes de forma interdisciplinar e a transposição didática" (63%)

Contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto. Na escola fundamental ou média, o conhecimento é quase sempre reproduzido das situações originais nas quais acontece sua produção. Por esta razão, quase sempre o conhecimento escolar se vale de uma transposição didática, na qual a linguagem joga papel decisivo. (PASSOS; MOITA NETO, 2004, p.78).

Como é possível perceber, trabalhar com o conhecimento de forma contextualizada, rompe com velhos paradigmas, pelos quais o aluno era considerado como ser passivo, ao passo que nos utilizando da transposição didática, podemos levar o educando à aprendizagem significativa, mobilizando a construção do conhecimento escolar.

É importante refletir que no processo de transposição didática – considerando a distância entre o saber científico, saber a ensinar e o saber ensinado – o professor nem sempre (quase nunca na verdade) terá acesso ao saber original, mas à sua adaptação/deformação, através dos manuais de ensino e livros didáticos, e ainda será responsável por mais uma etapa nessa adaptação, que acontecerá no seio da relação didática e que Chevallard chamou de trabalho interno de transposição didática (MENEZES, 2004, p. 24).

A nosso ver, o REA contribui para a transposição didática na sala de aula, pois o professor pode apresentar uma forma própria de trabalhar o conteúdo, tornando o conhecimento compreensível para o aluno. Analisando as respostas, 25% dos respondentes optaram pela opção "Ver o aluno como um todo, valorizando uma postura ativa, reflexiva e crítica do sujeito". Neste sentido, o uso do REA em sala de aula pode ser um caminho para que o aluno seja mais autônomo, crítico, transformador, capaz de aprender a aprender, fomentando a aprendizagem colaborativa e cooperativa.

Do total dos respondentes, 13% preferiram "Organizar o conhecimento, permitindo ligações e formando redes de conhecimento" e

convém mencionar que nenhum participante optou por "reproduzir conhecimentos baseados no pensamento newtoniano-cartesiano". Os dados nos permitem concluir que, apesar da dificuldade ainda presente na escola em trabalhar conteúdos de forma interdisciplinar e transdisciplinar, tal pressuposto identifica as marcas presentes nos respondentes e revelam a valorização por muitos desta prática, a qual acreditamos que seja o caminho para a investigação e a ação, que permite a compreensão de saberes complexos, encoraja os alunos a transformarem seu pensamento a partir da reflexão, para que estes superem a fragmentação curricular e compreendam a complexidade nas interações com o objeto de conhecimento.

As respostas dos professores participantes à questão "Antes de iniciarmos o trabalho com as oficinas, você já conhecia os recursos educacionais abertos?" Verificamos que 6% dos respondentes, a minoria, não conhecia os REAs e os termos associados a estes como aprendizagem aberta, cocriação, repositórios, entre outros.~~.~~ (Os dados da pré-oferta foram coletados no primeiro grupo focal). A situação pós-oferta mudou visivelmente o cenário anterior, com o aumento para 31% de respondentes que conheciam o REA. Verifica-se uma distribuição equitativa entre pessoas que conheciam e que apresentavam pouco conhecimento (31%) sobre o REA. Assim, muitos perceberam que já produziam REA, mesmo sem saber.

A reflexão que fazemos do nosso percurso no espaço/tempo vivenciado na escola nos permite valorizar a troca de saberes e de experiências como momento privilegiado na produção do material e nas possibilidades de criação de novos conhecimentos com a ampliação do conhecimento tecnológico. Do ponto de vista epistemológico, as oficinas nos mostraram a necessidade de superar o paradigma tradicional, compreendendo o uso das tecnologias como desafios pedagógicos, por meio de uma nova didática que nos impulsione a pensar em qualidade na educação.

Na resposta à quarta questão do questionário (Nesta Oficina Pedagógica houve a oportunidade de entrar em contato com a produção e utilização do REA. Como você avalia esta oportunidade? Justifique.), os professores participantes das Oficinas Pedagógicas, ao avaliarem as experiências nelas vivenciadas, valorizaram o processo de formação continuada e apresentaram o compromisso com o resgate dos estudos na vida do aluno, como caminho para a aprendizagem.

O processo de criação, recriação e troca de saberes chamou muito a atenção dos participantes que valorizaram a oportunidade de conhecer o uso do REA na educação, ampliando possibilidades de tornar a aula mais atrativa, inovadora e produtiva. Das contribuições dos participantes destacam-se:

Para mim é uma ótima oportunidade de recriar, adorei a aprender a utilizar esse instrumento. Percebi que ainda temos muito que aprender e quando aprendemos é muito gratificante (P3).
Foi muito bom conhecer outros programas, o melhor foi criar o REA da nossa maneira, de forma a atender a necessidade do momento. Gostei. (P6)
Fazia tempo que queria aprender novas ferramentas no ensino aprendizagem e o curso foi oportuno nesse sentido. (P7).
Muito boa. Ter acesso e conhecimento acerca das novidades tecnológicas é muito importante para inovar as aulas, além de propiciar diálogo com as outras áreas do conhecimento. (P9).
Sim, todo estudo e conhecimento são bem interessantes, pois a troca entre o grupo proporciona mais recursos que podem melhorar as nossas aulas (P2).

É muito gratificante colher os resultados de um trabalho interativo e colaborativo, em que os professores tornaram-se parceiros responsáveis para cumprir suas metas. Com o sucesso da proposta, acreditamos que continuarão a produzir REAs com seus alunos e a inovar com as possibilidades oferecidas pelas mídias e a aplicação de diferentes metodologias, como apontam estes participantes:

Sim, esta oportunidade foi de fundamental importância, pois hoje atuamos com uma clientela com grande facilidade com a tecnologia digital e o professor enquanto atuante e mediador de opiniões devem estar atentos ao que o aluno tem de informação e o que isso pode ajudá-lo a enriquecer o se aprendizado e melhorar o seu conhecimento. (P11).
De grande valia, pois mesmo que o professor não tenha muito domínio em informática, foi possível trabalhar com alguns recursos que até então achava muito difícil usá-los e produzir algo sozinho. (P10).

Com base nesses argumentos, percebeu-se a relevância de uma investigação sobre as aplicações da tecnologia na educação e que a aprendizagem colaborativa possa ser desenvolvida na sala de aula, ampliando

habilidades de níveis superiores nos alunos. Trabalhando colaborativamente, os professores perceberam que o sucesso de todos depende da cooperação, ao mesmo tempo em que, encorajados pelos parceiros, responsabilizam-se pelo trabalho desenvolvido em uma postura ativa e de compartilhamento. Assim, o professor pode contribuir para a harmonia do grupo, desenvolvendo habilidades de trabalho em grupo.

> Para que os professores ressignifiquem a sua prática, é preciso que a teorizem. E este movimento de teorizar a prática não se efetiva somente com treinamentos, palestras, seminários, aulas expositivas, mas muito mais, quando há uma relação dinâmica com a prática deste professor a partir de uma reflexão coletiva, auto-reflexão, pensamento crítico e criativo, via educação continuada. É preciso desencadear estratégias de formação processuais, coletivas, dinâmicas e contínuas. Refletir com os demais professores e compartilhar erros e acertos, negociar significados e confrontar pontos de vista surge como algo estimulador para uma prática pedagógica comprometida. (RAUSCH; SCHLINDWEIN, 2001, p. 121).

Buscamos identificar os sentidos atribuídos à oficina pedagógica, em situação pós-oferta e as respostas à questão 6 "Cite três aspectos positivos vivenciados nesta Oficina" apontam a importância da coconstrução colaborativa do conhecimento, permitindo investigar o caráter intencional das ações desenvolvidas. Como dizem Sampaio e Leite (2001)

> Precisamos pensar em uma escola que forme cidadãos capazes de lidar com o avanço tecnológico, participando dele e de suas consequências. Esta capacidade se forja não só através do conhecimento das tecnologias existentes, mas também, e talvez principalmente, através do contato com elas e da análise crítica de sua utilização e de suas linguagens. (SAMPAIO; LEITE, 2001, p.15).

Tomamos o cuidado para que a formação tecnológica propiciada pelas oficinas não se limitasse ao desenvolvimento de competências técnico-pedagógicas, mas que levasse o professor a modificar suas práticas pedagógicas cotidianas e que despertasse o compromisso dos participantes com a promoção da aprendizagem dos alunos. Isso porque as oficinas são o ponto de partida para ancorar o desenvolvimento de práticas mais dinâmicas. O espaço de construção do conhecimento em sala de aula impulsiona o professor a encontrar novos caminhos e a desenvolver estratégias de autoformação, ampliando o diálogo entre ele e aluno.

A oficina foi um momento oportuno de formação continuada e interessamo-nos por averiguar quais características estes participantes assinalaram como aspecto positivo. Para tanto, buscamos os sentidos das informações relativas aos aspectos positivos, na perspectiva destes professores e os resultados que ora apresentamos referem-se a tais informações para as quais foram elaboradas categorias, levando-se em conta os sentidos atribuídos pelos participantes.

Considerando seus dizeres, os sentidos foram agrupados em: compartilhar conhecimentos, dialogar e trocar experiências; produzir, criar e recriar textos ou vídeos, inserindo em repositórios; usar Novas Tecnologias e Inovação; conhecer as possibilidades do REA; conhecer programas e softwares; interpretar uma nova linguagem digital; escolher livremente o tema para produção; contar com a presença de um professor especialista na área; fazer uso de metodologia diferenciada e acessar o material teórico.

Verificamos que, após a inserção da oficina, os atributos relacionados "Compartilhar conhecimentos, dialogar e trocar experiências" foram mais apontados, com índices de 30%. Quanto ao "produzir, criar e recriar textos ou vídeos, inserindo em repositórios", o índice de respostas foi de 23%.

O REA desafia, motiva e leva à descoberta de novos conceitos, cria situações colaborativas, desenvolve o pensamento complexo quando o professor oportuniza situações de aprendizagem, propondo diálogos, selecionando o momento mais adequado para intervir de forma transformadora, superando visões tradicionais, concebendo o conhecimento como uma teia.

Quando analisada a categoria "usar novas tecnologias e inovação", pelos participantes, acusamos que o índice de respostas destacou-se dos demais, posicionando-se em terceiro lugar.

Castro; Fernandes e Lima (2007), ao desenvolverem uma pesquisa "Letramento digital e aprendizagem na era da Internet: um desafio para a

formação de professores" observaram o processo de inserção dos professores na cultura digital e concluíram que "...não foi difícil desvelar que os professores pesquisados, para estarem imersos na cultura digital, precisavam vencer os obstáculos: o medo, a falta de domínio técnico e o processo reflexivo sobre a tecnologia". (2007, p. 1). Este caminho de pensamento pode representar que nos parece ser possível intervir no desenvolvimento de novos campos de competência profissional para a integração de uma prática transformadora para o uso dos REAs em sala de aula.

O medo do novo é um empecilho à transformação, leva muitos professores ao comodismo, à reprodução do "velho", como por exemplo, mesma sequencia didática, planejamento sem alterações, pouca variedade de instrumentos e técnicas avaliativas e o uso de mesmos recursos. A tecnologia representa um desafio a estes professores, um rompimento com barreiras que impedem a mudança, entretanto observa-se certo movimento em sua busca, pelo fato de ser direcionada à elevação no quadro próprio do magistério.

A última pergunta do questionário não foi respondida no último dia da oficina, mas após a aplicação do REA na sala de aula. Desta forma, solicitamos que fizessem uma avaliação do resultado obtido junto aos seus alunos quanto à produção do conhecimento em sala de aula. As respostas demonstraram que o seu uso foi muito produtivo, que contribuiu para a construção do conhecimento em sala de aula e possibilitou ao aluno o desenvolvimento de práticas autônomas. O uso do REA de forma colaborativa pode representar uma grande possibilidade de desenvolver o pensamento complexo do aluno da Educação Básica, preparando-o para conviver com a incerteza.

Percebemos que a oficina pedagógica contribuiu para que os professores aprimorassem a sua prática, suas metodologias, introduzissem inovação na sala de aula, pois o REA, além de passar a fazer parte de seu

planejamento, contribuiu também para minimizar o medo e a insegurança observados no início do trabalho.

Há que se considerar, também, nos enunciados dos participantes, a presença de indicadores de sentido quanto ao processo de ensinar como relação dialógica, de troca de conhecimentos entre professor e aluno.

Aos poucos, os professores passaram a questionar a sua prática, desvinculando-se de modelos conservadores. Na abordagem tradicional, o professor é, essencialmente, um difusor da cultura da classe considerada, socialmente dominante. A ciência é vista como "modo privilegiado de desenvolvimento cultural e social do homem"; a educação é tida como disciplinadora, com a função de promover "a nova ordem social, para classificar os indivíduos de acordo com suas habilidades inatas" (ZACCAGNINI, 2003, p. 17). Segundo o autor, este paradigma concebe "o conhecimento como algo acabado e fechado", e o aluno, um ser passivo, que recebe um ensino baseado na repetição, treino e memorização. O papel do professor é o de propagador do conhecimento que para tal, utiliza-se do método universal. (ZACCAGNINI, 2003, p. 17).

Os dados demonstram que os recursos produzidos pelos professores possibilitaram situações de coaprendizagem, propiciando a construção do conhecimento de maneira significativa, o que resultou, por parte de alguns, um trabalho interdisciplinar, diálogo entre os professores e valorização do conhecimento do outro. Deste modo, por meio do confronto dialético, foi possível construir novos saberes.

Dessa forma, o conhecimento é resultado das experiências vivenciadas em sala de aula, de maneira crítica, pela qual, professores e alunos são parceiros na produção do conhecimento. O uso do REA potencializa a aprendizagem, oferecendo possibilidades de aulas mais dinâmicas, atrativas e novas oportunidades de se desenvolver o pensamento autônomo.

A oficina incentivou os professores a empregarem o REA em seus fazeres cotidianos, brindando os alunos com novas experiências e aprendizagem significativa, é importante que se criem espaços de produção de conhecimentos, nos quais a prática de alunos gere novas teorias, possibilitando ao professor intervir de forma adequada na prática pedagógica, com a finalidade de propiciar autonomia ao educando.

Concluímos, por enquanto, que o REA, constituiu um produto das práticas de significação dos professores e alunos e aponta para novas possibilidades de transformar o ensino. Como foi destacado no referencial teórico, o REA favorece a aprendizagem colaborativa e interativa. Tal fato foi constatado pelo esforço da equipe de professores em suplantar as dificuldades criadas pela ausência do domínio da tecnologia e questões relacionadas ao trabalho desenvolvido e parece apontar para uma preocupação centrada na forma como os alunos aprendem e nas reflexões sobre a necessidade de nos distanciarmos de paradigmas conservadores.

Nossa preocupação é que essa formação possa promover mudanças nas práticas cotidianas do professor e, que cada vez mais, ele se conscientize da importância do contínuo estudo, sabendo que existe uma relação entre o ensinar, o aprender, os paradigmas educacionais e a mudança de prática em sala de aula.

Considerações Finais

A competência pedagógica para o uso da tecnologia em sala de aula envolve mobilizar situações didáticas que possibilitem a construção do conhecimento. Considerando esta proposição, podemos levantar como hipótese o fato de que nem sempre dispomos de um preparo satisfatório que conduza à ação, e, no caso da inserção dos REAs em sala de aula, as oportunidades de transformar este conhecimento em ação são reduzidas ao espaço/tempo da utilização do laboratório de informática.

A intenção do trabalho era possibilitar a produção de REAs pelos professores participantes, encoraja-os a publicar e a compartilhar, possibilitando a geração de uma nova cultura, na qual os professores são produtores de conhecimento em rede. Traçando as grandes linhas do estudo, nosso maior desafio era disponibilizar ao professor a oportunidade de mudar a sua prática de um foco individualista para colaborativo, construindo REAs criativos e ricos em conteúdo, adaptados à realidade, rompendo com velhos paradigmas, permitindo aos professores a compreensão da dimensão conceitual sobre REA e o domínio de programas que permitem a sua criação.

Sentimos que seria inevitável confrontar tais recursos com a insegurança de muitos, a sensação de despreparo, mas, conscientes disso, incentivamos os participantes a propor e desenvolver REAs voltados para sua área de atuação. Tal momento foi relevante para os professores, pois estes tiveram a oportunidade de inserir a tecnologia em suas aulas, contar com recursos educacionais inovadores, utilizar as ferramentas da WEB 2.0 em sala de aula e renovar suas práticas pedagógicas. É importante ressaltar que, durante sua realização, percebiam-se múltiplos olhares sobre a tecnologia e, com base no recorte que realizamos, buscamos significados e sentidos sobre os REAs.

O avanço das tecnologias aplicadas ao ensino tem favorecido um repensar de nossas práticas profissionais, principalmente no que diz respeito à necessidade de rever metodologias, que buscavam atender à complexidade do fazer docente. Na atual perspectiva, o aluno é um sujeito historicamente situado, e a docência tem como meta preparar o aluno para que possa ser agente de transformação. É importante, ainda, organizarmos o conhecimento de forma interdisciplinar possibilitando um diálogo entre as disciplinas, ampliando saberes e organizando-os de forma competente. Trabalhar em uma perspectiva interdisciplinar é possibilitar o constante diálogo entre as disciplinas que compõem o currículo.

Referências

BRIGGS, Asa, BURKE, Peter **Uma história da mídia:** de Gutenberg à Internet*;* tradução Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

CASTRO, Ana Paula Pontes de; FERNANDES, Olívia Paiva; LIMA, Yara Porto de Paula Lima. Inserção do professor no universo digital: desafios do processo. **Teias:** Rio de Janeiro, ano 8, nº 15-16, jan/dez, 2007. Disponível em: <http://periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/188/187>. Acesso em 11 Jul. 2014. p. 1-13.

DALLACOSTA, Adriana; TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. Os usos pedagógicos dos vídeos anotados. In: BARROS, Daniela Melaré Vieira. Educação e tecnologias: reflexão, inovação e práticas 200 Disponível: Acesso em: 02 Fev. 2013. p. 433-452

FRANÇA, C.S. **Possibilidades e limites na construção do conhecimento histórico escolar em conexão com o mundo virtual**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Londrina, 2009.

MERCADO, L. P. L.; SILVA, A. M. da; GRACINDO, H.B.R. Utilização Didática de objetos digitais de aprendizagem na educação *on- line*. In: Educação à Distância: Abordagens Críticas. EccoS. Revista Científica, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 105-123, jan/jun. 2008.

MENEZES, M. B. de. Investigando o processo de transposição didática interna: o caso dos quadriláteros. 2004. 141f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, Recife, Brasil.

OKADA A. Ambientes Emergentes para coaprender e co-investigar em rede. E-Book VIII International Conference of ICT in **Education - Challenges 213**. Minho: Portugal, 2013.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico; a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**. Set/out/nov/dez. 2001, n.18. Disponível em: www.scielo/pdf/rbedu/n.18a09.pdf. Acesso em 10. Ago. 2014. P. 101-153.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito; SILVA, Maria da Graça Moreira da Silva. **Formação de educadores em ambientes virtuais de aprendizagem**. Disponível em: < http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B3162F761-F0C9-4835-9570-65C3B8FC061F%7D_Miolo%20Em%20Aberto%2079.pdf>. Acesso em: 20 Jan. 2015, p.61-74.

PRETTO, Nelson De Luca (Orgs.). **Recursos Educacionais Abertos**: práticas colaborativas e políticas públicas. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. 2012. 246 p p.71-87.

MORAIS, Elayne; RIBEIRO, Aline; AMIEL, Tel. Recursos Educacionais Abertos REA: um caderno para professores. Campinas, SP: Educação Aberta, 2011.. Acesso em: 20 jan. 2013

RAUSCH, Rita. Buzzi.; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. As ressignificações do pensar/fazer de um grupo de professoras das séries iniciais. Contrapontos, Itajaí, v. 1, n. 2, 2004, p. 109-123.

SAMPAIO, M.N.; LEITE, L.S. **Alfabetização tecnológica do professor**. 2 ed. Petrópolis, RJ*:* Vozes*,* 2001

STAROBINAS, Lilian. REA na educação básica: a colaboração como estratégia de enriquecimento dos processos de ensino-aprendizagem. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C. PRETTO, N. L. Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. 2012. p.121-129.

TORRES, Patrícia Lupion. Laboratório on-line de aprendizagem: uma experiência de aprendizagem colaborativa por meio do ambiente virtual de aprendizagem: EUREK@KIDS. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 73, p. 335-352, set./dez. 2008.

ZACCAGNINI, Mario César. Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporáneas. **Revista Iberoamericana de Educación,** 2003. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/443Zaccagnini.pdf>. Acesso em: 30. Agosto 2014.

Tornar-se e ser professor: os desafios da docência

Becoming and being a teacher: the challenges of teaching

Profa. Me. Thamiris Christine Mendes[1]
Profa. Dra. Ana Lúcia Pereira Baccon[1]

[1] Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), mendesthamirisc@hotmail.com; ana.baccon@hotmail.com

Submetido em 26/10/2015
Revisado em 07/12/2015
Aprovado em 16/12/2015

Resumo: O artigo volta-se para as interfaces entre o tornar-se professor e os desafios da docência. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com oito professores estaduais do Paraná. Os resultados apontaram que tornar-se professor, para os pesquisados, foi um processo influenciado por membros da família e pela escolha de cursos superiores de acesso mais fácil para eles. Já os desafios do ser professor remetem à complexidade das relações interpessoais que permeia a profissão.
Palavras chave: Profissão docente. Formação de professor. Docência.

Abstract: The article turns to the interfaces between becoming a teacher and the challenges of teaching. Data were collected through semi-structured interviews with eight teachers from Paraná state. The results showed that becoming a teacher, to those surveyed, it was a process influenced by family members and by the choice of higher education more accessible for them. The challenges of being a teacher refer to the complexity of interpersonal relationships that permeates the profession.
Keywords: Teaching profession. Teacher training. Teaching.

Introdução

Como descreve Libâneo (2002), existe um consenso entre estudiosos a respeito dos impactos que as transformações da sociedade contemporânea ocasionam na educação escolar. As mudanças econômicas e sociais geram novas exigências para a educação acometendo também estrutura e organização escolares, além de influenciar a profissão docente, sua função social e os conteúdos a serem ensinados. Diante do cenário no qual estamos imersos, exige-se que analisemos a escola e os professores com outro olhar, para que possamos buscar posicionamento diferente, outro viés de interpretação para os sujeitos envolvidos com a educação.

Ens e Donato (2011, p. 87) caracterizam essa conjuntura como "sociedade do conhecimento" e as demandas geradas por ela marcam um tempo de mudanças e incertezas, nos remetem a uma maneira de entender a profissão docente de modo a superar as racionalidades técnicas e práticas que prezam a transmissão de conteúdos, os métodos e técnicas de ensino e a prática docente que permearam a profissão docente durante muito tempo (Imbernón, 2011).

Sobre isso, Imbernón (2011, p.12) ressalta a indispensável "redefinição da docência" como profissão. Nas palavras do autor: "a nova era requer um profissional da educação diferente". Nesse mesmo sentido, considerando a escola como instituição necessária à democratização da sociedade, Libâneo (2002) também coloca a importância de pensar e repensar a profissão docente e os processos pelos quais se dão a formação dos professores.

Ser professor é essencialmente ensinar algo a alguém (Roldão, 2007), entretanto, não é ensinar "qualquer coisa" a "qualquer pessoa", mas sim, é o ensino de conhecimentos específicos, de caráter científico. Portanto, ao docente se exige um conhecimento pedagógico especializado (Imbernón, 2011) para que possa exercer sua função de modo competente.

Fato é que ser professor constitui tarefa desafiadora e intensa por conta das citadas transformações na sociedade e também das demandas colocadas aos profissionais da educação. Tal contexto acarreta na necessidade de que os docentes mobilizem diferentes saberes articuladamente (Mizukami et al., 2006). Além disso, a docência é também analisada como uma atividade relacional (Carvalho, 1999) em que não se pode pensar o professor descontextualizado de suas relações com os alunos, com os saberes e conhecimentos e com a comunidade escolar.

Diante desse panorama, o presente texto versa sobre a profissão docente no intuito de identificar as interfaces entre o tornar-se docente e os desafios da docência na contemporaneidade. Trata-se dos resultados parciais de uma pesquisa de mestrado que tem como objeto de investigação o profissional docente, mais especificamente o ser e o manter-se professor. Portanto, buscou-se desvelar os fatores que influenciaram na decisão do tornar-se professor e também o que os próprios professores pesquisados caracterizam como os principais desafios do ser professor. Assim, alguns questionamentos direcionaram o estudo como: Quais os fatores que influenciaram na decisão dos sujeitos para que se tornassem professores, para que buscassem esta profissão? Quais os desafios do ser professor? E também, como podemos estabelecer relação entre a escolha em se tornar docente e os desafios da docência?

Profissão docente e formação de professores

Imbernón (2011) destacou que para ser profissional da docência não basta que o professor disponha de conhecimento disciplinar, é necessário ainda que se tenha autonomia, que seja capaz de tomar decisões pertinentes aos problemas de sua prática. Assim, apoiamo-nos neste mesmo autor para afirmar que ser professor ultrapassa as vertentes tecnicistas que enfatizam que

o docente deve ter domínio de metodologias e técnicas para ensinar. Ensinar não se resume em transmitir conteúdos para os alunos.

Ainda sobre ser um profissional Schön (1992, 1998 apud Imbernón, 2011, p. 26) define que "implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que nos fazem ser competentes em um determinado trabalho, além de nos ligar a um grupo profissional organizado e sujeito a controle". Nesse sentido, compreendemos que ser profissional da educação ultrapassa a aquisição de técnicas e habilidades mecânicas e espera-se que além de ter competências para o ensino tenha também habilidades para relacionar-se com as pessoas.

A docência vai além da perspectiva intelectualista de ensino que desconsidera as relações interpessoais que se fazem no contexto escolar e principalmente em sala de aula (Carvalho, 1999). Consideramos que o docente não é um sujeito passivo que apenas realiza tarefas planejadas e guia-se pelas técnicas e métodos.

A profissão docente, para autores como Marinho-Araújo e Almeida (2008), caracteriza a dualidade entre saber e afeto, isto porque o professor está sempre envolvido com pessoas, vivenciando relações interpessoais complexas e, ao mesmo tempo, possui um acesso ao saber que tem papel estruturante na constituição do sujeito. Porém, o saber do professor não garante a segurança do seu todo profissional. Ter domínio de conteúdos não é o suficiente para que o professor possa realizar sua função de ensinar.

O fato de estar imerso nas interações interpessoais da escola é uma peculiaridade do exercício docente. Baccon (2011) coloca que a profissão do professor só pode ser admitida por meio do outro, isto é, pensada sobre o outro, o aluno. Sem o aluno o professor não pode ocupar o seu lugar e ter um ensino para chamar de seu. O docente encontra-se engajado na sua profissão, alicerçado por saberes que estruturam a sua prática. É no contexto da prática que o professor edifica grande parte dos seus saberes e dentre eles podemos

destacar que o docente necessita também constituir relações interpessoais, já que essa profissão "passa fundamentalmente por saber estabelecer relações" (Baccon, 2011, p. 22).

Dentro desta perspectiva, Tardif (2010) aponta que a formação do professor, a construção dos saberes docentes e o ato de ensinar não se definem somente na pessoa do professor, mas todo esse conjunto se constrói através da relação professor-aluno, por mais complexa que ela se apresente. Essa relação não é importante somente para o aluno na construção do seu saber, mas também na construção do saberes docentes do próprio professor. Como explicou Tardif (2010, p. 12): "um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber" e que

> [...] o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre ver no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos (Tardif, 2010, p. 13).

Tozetto (2010) esclarece que o saber do professor é construído a partir das relações que são estabelecidas entre o cotidiano e o conhecimento científico

> [...] pois, ao confrontar o já vivido com o novo, desenvolvem-se processos de pensamento que constroem o conhecimento. No embate teórico/prático vivenciado, construir conhecimento é acompanhar as ideias em sua construção histórica, situando-as em sua realidade. Na atuação profissional, o professor amplia, desenvolve, constrói seus conhecimentos e seus saberes (Tozetto, 2010, p. 27).

Desse modo, os saberes docentes se expressam na prática, assim como o ser professor se define e produz nas relações. Para ser professor é preciso que se tenha um conhecimento pedagógico especializado (Imbernón, 2011), no entanto, não basta ter conhecimento da disciplina para poder ensinar.

Perante as mudanças da sociedade contemporânea, na qual nos encontramos imersos, a escola deve considerar as práticas sociais da

comunidade escolar para exercer seu papel. Por isso, as políticas educacionais precisam ir ao encontro de atender as diferenças considerando o contexto e proporcionando aos professores permanente aperfeiçoamento para conseguir trabalhar aprofundando os conhecimentos dos alunos (Tozetto, 2010).

Discutir sobre formação de professores torna-se imprescindível porque é por meio dessa formação que poderá se configurar a nova profissionalidade docente, a qual só é viabilizada quando se considera o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e organizacional, sem separar essas dimensões. Sobre a necessidade de redefinição da docência como profissão enfatizada por Imbernón (2011) o mesmo estudioso ainda ressalta que a formação é elemento essencial para o desenvolvimento profissional, porém não o único, pois é preciso se incluir a prática docente também como fator de formação e desenvolvimento.

Imbernón (2011) conceitua a formação de docentes como um processo que necessita objetivar o desenvolvimento da capacidade de reflexão em grupo, não somente como treinamento para atuação técnica, mas visando a preparação para se aprender a conviver com mudanças e incertezas da sociedade contemporânea. Assim sendo, a formação poderá assumir a função de estímulo crítico a partir do momento que se constatam as contradições da profissão e se buscam maneiras de superá-las.

Compartilhamos a ideia de Imbernón (2011, p. 14) quando o autor destaca que atualmente ser professor não se restringe à transmissão de conteúdos científicos aos alunos, mas a docência hoje requer outras funções como "motivação, luta contra exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade", o que, por sua vez, necessita de novo modo de conceber a formação de professores.

Ser professor: um novo olhar

Para refletir sobre o ser professor, é preciso considerar que esta profissão não pode ser analisada como mecânica e sem sentido, pois, nela estão envolvidas pessoas com seus sentimentos, seus saberes e conhecimentos. Além disso, estas pessoas possuem características próprias e subjetividade, e também fazem parte de grupos sociais, pertencem a um coletivo, porque mesmo em sua subjetividade um sujeito não se constitui sozinho, mas precisa do outro também para construir sua história (intra e interpessoal).

De acordo com Imbernón (2011) e Libâneo (2002) é preciso um novo modo de conceber a profissão docente e a formação de professores, portanto, propomos neste estudo a desvelar a relação existente entre o processo de tornar-se professor e os desafios da docência, sob o viés psicanalítico, pois nos possibilita novos modos de conceber o ser professor, pois vemos na Psicanálise, a possibilidade de encontrar respostas, ou de um novo olhar às situações que ocorrem no interior da sala de aula, para a relação professor-aluno, principalmente para o que é ser professor, que muitas vezes, não são encontrados no campo de conhecimento da Educação. Charlot (2000, p. 54) define a educação como uma autoprodução: "uma produção de si por si mesma" que depende da mediação do outro, não se faz sozinha. Nesse sentido, uma educação só se efetiva desde que educando e docente estejam implicados na tarefa, envolvidos e que invistam suas energias para que aconteça. Caso contrário, educar é impossível, parafraseando Freud (1937), o pai da psicanálise, quando destacou as três profissões impossíveis, analisar, governar e educar, pois são profissões que dependem do outro. Nessa relação o desejo se implica, precisa haver o desejo de aprender, e o desejo de ensinar. Ainda para Charlot (2000, p. 54) "Toda educação supõe o desejo, como força propulsionadora que alimenta o processo".

Podemos destacar ainda que nessa construção o sujeito seleciona o que quer, o que deseja (relações, pessoas, atividades), etc., "que para ele são mais

importantes, são mais interessantes, têm mais valor que outras, correspondem melhor aquilo que ele é, aquilo que ele é e pode ser – e que, portanto, valem mais a pena ser aprendidos" (Charlot, 2000, p. 28) ou que tenham valor e sentido para o sujeito.

Conforme destacado anteriormente a função do professor é ensinar, porém, ele só exerce seu papel caso o aluno esteja mobilizado, implicado no processo. A mobilização define-se como algo que vem de dentro do sujeito, em contrapartida a motivação é realizada por um sujeito ou algo exterior. Desse modo, mobilizar remete a ideia de movimento, estar mobilizado é estar engajado em uma atividade, é investir nela usando algo de si, o que nos remete ao desejo (Charlot, 2000). Assim, coloca o sujeito diante de uma escolha.

Quanto a isso, Charlot destaca que "o conceito de relação com o saber implica o de desejo: não há relação com o saber senão a de um sujeito; e só há sujeito 'desejante'" (Charlot, 2000, p. 81, aspas do autor). Quando o sujeito está diante de uma posição de escolha está diante do seu desejo, está diante de muitas coisas que podem ser aprendidas, mas não são todas que fazem sentido para o sujeito. É o desejo do sujeito que dá sentido ao saber. Charlot destaca ainda que:

> O desejo do mundo, do outro e de si mesmo é que se torna desejo de aprender e saber; e, não, o 'desejo' que encontra um objeto novo, 'o saber' [...] Desse ponto de vista, dizer que um objeto, ou uma atividade, um lugar, uma situação, etc., ligados ao saber têm um sentido, não é dizer simplesmente, que têm uma 'significação' [...]; é dizer, também, que ele pode provocar um desejo, mobilizar, pôr em movimento um sujeito que lhe confere um valor. O desejo é a mola da mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, nas sim o desejo de um sujeito 'engajado' no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo (Charlot, 2000, p. 81-82, aspas do autor).

Como ressalta o referido autor, o saber enquanto objeto de desejo faz com que o sujeito se mobilize, busque, procure, para que tenha prazer em aprender, ou seja, para que tenha desejo de saber. Por isso, ser professor sugere que se pense também nas relações interpessoais em que o professor

encontra-se inserido, pois é por meio das interações que o professor oficializa/concretiza o ensino intencional.

O desejo, em uma perspectiva psicanalítica, se define como qualquer forma de movimento direcionado a um objeto de atração; a realização de um anseio, de uma satisfação inconsciente (Roudinesco; Plon, 1998). Desejo seria então, a força que mobiliza o sujeito em busca de satisfação de determinada necessidade, não biológica, mas inconsciente. Arruda (2001) destaca que devemos estar atentos para não confundir desejo com as necessidades biológicas do corpo, nem com o 'querer', pois o desejo é uma incessante busca por algo que não está em objetos palpáveis, além de ser incontrolável e não consciente, é não nominável, é uma incógnita.

Baccon (2011) destaca que na Psicanálise, o sujeito é estruturado como ser de desejo, sujeito do inconsciente, onde o inconsciente é uma estrutura estabelecida através da linguagem, visto que "o inconsciente são os efeitos da fala sobre o sujeito, é a dimensão em que o sujeito se determina no desenvolvimento dos efeitos da fala, em consequência do que, o inconsciente é estruturado como uma linguagem" (Lacan, 1998, p. 142). Em síntese, na Psicanálise o sujeito se representa pela via da palavra, e é investido, moldado pelo desejo do Outro[1], através do discurso.

Além da questão do desejo, para a Psicanálise as relações interpessoais são permeadas pela transferência. Segundo Freud (1912) o processo transferencial é o vínculo que permite sustentar ou não uma análise. Trata-se de relações que são estabelecidas entre paciente-terapeuta em que o primeiro parece fazer a "transferência" de afetos vivenciados em outras relações como a maternal e fraternal. Desse modo, a transferência é um fenômeno que

[1] Na Psicanálise o Outro é o lugar em que se situa a cadeia de significantes, que comanda tudo o que vai representar o sujeito, para que possa marcar sua presença no mundo. O Outro está diretamente ligado à produção discursiva do sujeito desejante, à questão do lugar que o sujeito ocupa em relação a seu desejo à linguagem. O lugar do Outro é o lugar no discurso na fala, lugar do qual se origina o significante, aquilo que já está lá antes de tudo. Arruda (2001) destaca que quando Lacan afirma que *o inconsciente é o discurso do Outro* é "no sentido de que o inconsciente é constituído por palavras que surgem de um Outro lugar, desse discurso universal no qual estamos imersos, que antecede ao nosso nascimento e no qual o sujeito já nasce inscrito" (p. 147).

favorece ou não a interação e a análise. Quando não se estabelece a transferência, não se pode efetivar a análise, o tratamento analítico. Podemos destacar que a transferência não é um fenômeno exclusivo das relações que acontecem no contexto analítico, mas, está presente em todas as relações entre sujeitos, inclusive entre professor e seus alunos. Em Chemama (1995, p. 217) a transferência conceitua-se como "Vínculo afetivo intenso, que se instaura de forma automática e atual, entre o paciente e o analista [...]".

No senso comum, a transferência é representada como um afeto. Lagache (1990) afirma que a transferência "é, no sentido mais estrito, um deslocamento de afeto para a pessoa do analista" (p.103), e afirma, ainda, que esta se aplica não só à pessoa do analista, mas ao ambiente analítico. A transferência não é uma exclusividade da análise, porque o fenômeno da transferência é constante, está presente nas relações e pode ser instaurada em qualquer relacionamento entre pessoas, onde haja identificações mútuas, pois como destaca Lacan (1998, p. 120): "Isto não exclui, de modo algum, onde não haja analista no horizonte, que ali possa haver, propriamente, efeitos de transferência exatamente estruturáveis como o jogo da transferência na análise".

No âmbito da relação entre professor e aluno, assim como destaca Baccon (2011), para que a transferência se instaure é preciso que o professor ocupe a posição de sujeito suposto saber. A autora mencionada destaca ainda que:

> Partindo-se da Psicanálise, para que o processo analítico ocorra de fato, já de início, nas entrevistas preliminares, é preciso que a transferência se instaure. O analisando supõe no analista um certo saber sobre o seu sintoma, sobre o seu fantasma. Essa suposição é o que confere ao analista a posição de sujeito suposto saber, na qual ele não deve fixar-se, para que o tratamento ocorra. Durante o tratamento analítico, o analista vai ajudando o analisando a encontrar as respostas para os seus sintomas, através da sua escuta, e intervindo, quando necessário (Baccon, 2011, p. 128).

Em outras palavras o discente só é mobilizado a aprender, só tem o desejo de saber, se coloca o docente na posição de alguém que tem um saber,

aquele que sabe alguma coisa. Vale ressaltar que estamos considerando as relações entre seres humanos, e não entre pessoa e objetos. Portanto, a intenção aqui é que o professor ocupe o seu lugar, como sujeito suposto saber, assim como o analista que ajuda o analisando encontrar a sua verdade, o seu saber, o professor como um lugar (Baccon, 2011), invertendo o modelo tradicional de educação, em que o professor ensina falando e o aluno ouvindo, para ensinar ouvindo e aluno aprender falando, possa também levar o aluno ao encontro do conhecimento.

É importante que o professor compreenda que o aluno o coloca na posição de sujeito que tem um saber suposto, porém, o docente não deve abusar dessa "posição", porque, para que esse possa ocupar o seu "lugar como professor" (Baccon, 2011), deve sempre lembrar que na posição de sujeito suposto saber deve apenas ser a ponte que leva o aluno ao encontro do conhecimento, aquele que faz a mediação.

Essa mediação só é possível por meio do manejo da transferência e como o próprio Lacan pontua, ela não é uma exclusividade da análise, porque o fenômeno da transferência é constante, está presente nas relações, e ela pode ser instaurada em qualquer relacionamento entre pessoas onde haja identificações entre uns e outros. Além disso, a transferência "é sempre uma questão de acreditar no saber de seu legítimo representante, seja ele político, professor, médico ou psicanalista" (Gueguen, 1997, p.95).

Esta concepção de ensino que emana da Psicanálise pode atuar como libertadora de algumas normatizações e homogeneização que acontece na Educação. Além disso, para Kupfer (2000, p. 189) o ensino é "um momento privilegiado do aprender de um professor. Também ele, e fundamentalmente ele, o professor, está permanentemente submetido à dialética da sua própria demanda de saber" e constituindo o seu ser professor. No entanto, para isso, o professor precisar construir o seu lugar. Construir o lugar é fazer um vínculo, é amarrar um laço. E amarrar laço é permitir que a transferência se

instaure. A analogia do "professor como um lugar", apresentada por Baccon (2011) aponta que a pessoa do professor é essencial para a construção de laços importantes na vida de seus alunos, ou seja, para que se dê o encontro do aluno com o conhecimento. Para isso, é importante que o professor ocupe uma posição especial, assumindo a posição de sujeito suposto saber, e que, acima de tudo, sustente a transferência nesse processo.

Acreditamos que olhar para o tornar-se e ser professor a partir do contexto psicanalítico, a partir da analogia do professor como lugar (Baccon, 2011) e dos conceitos apresentados acima, pode ser uma grande possibilidade para encontramos algumas respostas para os dilemas e os desafios da docência na sociedade contemporânea.

Metodologia e discussão dos resultados da pesquisa

A abordagem da investigação é qualitativa (Bogdan; Biklen, 2004) e traz o resultado de uma pesquisa de campo realizada com oito professores da rede estadual de ensino do Paraná.

Para coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com oito professores que se encontram em processo de formação continuada pelo PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional) do Estado do Paraná, uma política pública que visa proporcionar formação continuada e também a ascensão de nível de carreira do QPM (Quadro Próprio do Magistério do Paraná).

O objetivo do estudo consistiu em identificar os fatores que influem na decisão de tornar-se professor e também os principais desafios da docência, partindo do discurso de professores experientes sobre o ser professor. Consideramos os participantes da presente pesquisa como sujeitos experientes na docência porque o tempo de exercício no magistério destes varia entre 17 a 28 anos.

TABELA 1- Perfil dos professores entrevistados

Professor	Gênero	Ensino Superior	Tempo de magistério
E1	F	Licenciatura em Matemática	19 anos
E2	M	Licenciatura em Matemática	23 anos
E3	F	Licenciatura em Educação Física	17 anos
E4	F	Licenciatura em Pedagogia	25 anos
E5	M	Licenciatura em Matemática e Ciências; Pedagogia	28 anos
E6	F	Licenciatura em História	20 anos
E7	M	Licenciatura em Matemática	19 anos
E8	F	Licenciatura em Matemática	22 anos

Fonte: As autoras, 2015.

Após coletados, os dados foram analisados por meio de Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2011, p. 7) que atua como uma ferramenta de interpretação e leitura de dados produzidos por uma pesquisa e, para isso, se organiza em torno de algumas fases, são elas: 1)desmontagem dos textos ou unitarização: se fragmenta o texto constituindo unidades; 2) estabelecimento de relações ou categorização: há uma classificação dos elementos unitários fragmentados anteriormente; e 3) captação do novo emergente: momento em que há um investimento na busca de uma compreensão renovada do todo como uma nova combinação dos elementos das etapas anteriores. Estas fases compõem um ciclo denominado como "processo auto-organizado", a partir do qual surgem novos elementos de compreensão, novas interpretações e, portando, não há como prever os resultados finais.

Na ATD cabe aos pesquisadores atribuir significados aos significantes expostos no conjunto de textos, o que não é simples de se realizar. Ou seja, as interpretações e sentidos são atribuídos a partir das concepções de quem pesquisa. É um constante exercício de "produzir e expressar sentidos" (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 14). Desse modo, consideramos como metodologia adequada para o tratamento dos dados da pesquisa, pois a partir dela é possível que se realize inferência sobre os fatores que influenciaram os sujeitos da pesquisa a se tornarem professores, bem como quais os maiores desafios enfrentados por eles na docência.

Os oito docentes foram entrevistados tendo como norte um roteiro com tópicos a serem abordados pelos sujeitos pesquisados. Para preservar a identidade dos participantes atribuímos um código que representa a ordem em que esses professores participaram da entrevista, ou seja, E1 significa primeiro entrevistado e assim sucessivamente.

Dentre os tópicos em que abordamos os professores na entrevista, estão: o como se tornou professor e quais são os maiores desafios do ser docente. Nas linhas subsequentes apresentamos os discursos dos professores para cada um desses tópicos do diálogo com os entrevistados para posteriormente analisá-las com embasamento do nosso referencial teórico.

Tornar-se professor

Quando instigados a relatar como se tornaram professores os docentes pesquisados destacaram os fatores que os levaram a buscar a profissão docente.

QUADRO1–Como os sujeitos pesquisados se tornaram professores

Entrevistado	Como se tornaram professores
E1	Foi incentivada pelo seu pai por ser uma profissão feminina, por já ter cursado o magistério no Ensino Médio e pelo fato de ser um curso de fácil acesso para ela.
E2	Tornou-se professor por influência das suas irmãs, as quais exerciam a docência e também por gostar de crianças.
E3	Elegeu o curso de Licenciatura em Educação Física porque considerava que iria passar no vestibular.
E4	Tornou-se professora por influência de sua avó, a qual foi docente também, e ainda porque no interior onde morava não havia outras opções de cursos superiores.
E5	Declarou que se tornou professor "por acaso", pois seu desejo era de ser médico, mas não foi possível, então, buscou o curso de Ciências Biológicas porque havia uma disciplina em que se estudava o corpo humano a partir de cadáveres.
E6	Relatou que desde criança sempre quis ser professora.
E7	Antes de se tornar professor era proprietário de um comércio, o qual não deu certo. Então, sua esposa, que já era professora, o convidou para "pegar algumas aulas" na escola em que trabalhava, visto que estava faltando docente. Como ele não tinha opção resolveu tentar a carreira.
E8	Tornou-se professora porque era a opção mais viável na sua época

	e na cidade do interior em que morava.

Fonte: As autoras, 2015.

Observamos, com os dados, que a maioria dos sujeitos pesquisados tornou-se professor porque era o curso superior mais viável, seja por estar disponível no local onde moravam ou por ser um curso de "fácil" ingresso, na concepção dos próprios professores. Também notamos a influência de familiares que já eram docentes e em alguns casos o sujeito exercia alguma outra profissão que não deu certo e acabou indo para docência como alternativa de outro emprego. Somente uma das entrevistadas relatou que foi a escolha profissional desde pequena.

Vale ressaltar que estamos imersos na denominada sociedade do conhecimento, marcada pela facilidade de adquirir informações (Ens; Donato, 2011), além de também ser marcada pelas incertezas e mudanças (Imbernón, 2011), porém, considerando que os docentes pesquisados possuem de 17 a 28 anos de experiência no magistério, é preciso considerar que quando estes buscaram formação em nível superior a disponibilidade de Instituições que ofertavam os cursos era menor do que a que temos nos dias de hoje, portanto, não havia tanta facilidade, conforme desatacaram os professores.

A partir dos dados apresentados podemos inferir ainda que o desejo de ser professor não surgiu como algo "divino", mas foi a escolha que foi considerada como viável para os sujeitos diante de suas condições demográficas. Há que se analisar também a influência dos familiares nesta escolha, para alguns dos entrevistados, os familiares afetaram na escolha profissional, por já exercer a profissão de docente, de professor.

Para Roldão (2007) a profissão docente ainda está adquirindo status de profissão. Isso se deve ao fato de que o ensino antes de ser profissão já era exercido, constituindo um dos fatores que dificulta a profissionalização da docência e que deve ser considerado pelos cursos de formação de professores. Diante disso, retomamos Imbernón (2011) quando destacou a necessidade de

redefinição da docência como profissão considerando-se as influências que a contemporaneidade exerceu sobre a nossa sociedade nas últimas décadas.

Desafios do ser professor

Dentro da perspectiva sobre os desafios do ser professor para os sujeitos participantes da presente pesquisa, podemos destacar que:

QUADRO2 - Desafios do ser professor

Entrevistado	Desafios do ser professor
E1	falta de respeito por parte dos alunos
E2	trabalhar com o adolescente que "tudo pode", e ser amigo do aluno para que ele goste de você
E3	manter o aluno motivado a aprender
E4	"abrir" a mente das pessoas, mostrar as injustiças da sociedade capitalista, as condições de trabalho, a alta rotatividade de professores nas escolas e a distância das famílias da vida escolar dos filhos
E5	indisciplina e a ausência da família na vida escolar dos filhos
E6	mostrar ao alunos que a tecnologia proporciona a informação, o que é diferente do conhecimento
E7	conseguir a flexibilidade e resolver os problemas sem "atrito"
E8	indisciplina, falta de valores e baixa autoestima dos discentes

Fonte: As autoras, 2015.

Observando os desafios citados pelos professores entrevistados percebemos que a maioria deles se associa com fatores que nos remetem às relações interpessoais que o professor vivencia no contexto escolar.

A respeito da docência como profissão relacional (Carvalho, 1999), esta é denominada desse modo porque se efetiva por meio das relações, ou seja, concretiza-se nas relações, só se faz possível o ensino por meio da interação entre professor e seus alunos. É nesse sentido que Baccon (2011) afirma que o professor precisa compreender que o ensino só pode ser pensado quando se considera o seu envolvimento com o aluno, portanto, é preciso que os docentes voltem suas atenções para o processo transferencial, a fim de que, através dele, os alunos sejam mobilizados ao aprendizado.

Ainda como esclareceu Baccon (2011), é imprescindível ao docente saber manejar transferência a favor do processo de ensino e aprendizagem, visto que o processo transferencial se efetiva nas relações e é decisivo para mobilizar (Charlot, 2000) o aluno para aprender.

Analisamos o fato dos professores pesquisados terem destacado como os desafios do ser professor aqueles fatores voltados mais para os alunos, os pais e as condições de trabalho; ressaltando pouco de si, do seu trabalho enquanto professor, e também deixando de lado as dificuldades do ensinar.

Desta forma, a pesquisa aponta que o ser professor ultrapassa o domínio de técnicas e metodologias de ensino quando os docentes enfatizaram como desafio em ser professor os fatores voltados para as relações entre aluno e professor. Porém, é preciso pensar também que apenas saber se relacionar e ser amigo dos discentes não basta para ser um bom profissional docente, pois é necessário ainda ter conhecimento pedagógico especializado (Imbernón, 2011).

Algumas considerações

A pesquisa revela parte dos resultados encontrados no percurso de uma investigação de mestrado que versa sobre o ser professor e o manter-se na docência. O presente artigo abordou a profissão docente como objeto de estudo e o objetivo consistiu em identificar as interfaces entre o tornar-se docente e os desafios da docência na contemporaneidade. Portanto, buscou-se desvelar os fatores que influenciaram na decisão dos sujeitos de tornarem-se professores e também o que os próprios professores pesquisados caracterizam como principais desafios do ser professor.

Notamos, com os relatos dos entrevistados, que tornar-se professor foi um processo que recebeu influências de membros da família que já exerciam a docência e, também e principalmente, com a escolha dos cursos do Ensino Superior que eram de acesso mais fácil para eles. Já os desafios do ser

professor citados pelos pesquisados remetem à complexidade das relações interpessoais que permeiam a profissão docente. Dito de outro modo, os docentes que participaram do estudo demonstraram que os desafios encontram-se principalmente nas relações construídas durante o processo de ensino e aprendizagem.

Partindo da premissa que ser professor se constrói na caminhada diária da docência, construindo saberes e gerenciando os desafios encontrados durante este caminho, os resultados apontaram que ser professor para os professores participantes da presente pesquisa passa pelas influências do tornar-se professor gerenciando os desafios da docência criando um perfil de identidade profissional.

O resultado desta investigação nos instigou muitos outros questionamentos, dentre eles: qual é a relação que existe entre a decisão em ser professor e os desafios que encontram na profissão? Aquele sujeito que tinha intenção de se tornar professor encara como os desafios que se fazem no seu cotidiano? Podemos afirmar que os professores que estão satisfeitos com sua profissão são aqueles que desde sempre optaram em ser professor? Acreditamos que o desejo do docente é importante para que possamos compreender o ser professor e o que os mantém na profissão e interpretamos que o desejo do professor ultrapassa a efetivação do processo de ensino e aprendizagem. A temática dos aspectos que permeiam a profissão docente apresenta importância para a compreensão do ser professor, além disso, atrela-se à satisfação profissional do professor e ao desejo do sujeito em ser e manter-se na docência, logo, tal tema demanda novas pesquisas.

Referências

BACCON, A. L. P. **O professor como um lugar**: um modelo para análise da regência de classe. Curitiba: Honoris Causa, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

CARVALHO, M. P. de. Ensino, uma atividade relacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 11, p. 17-32. 1999.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. São Paulo: Artmed, 2000.

CHEMAMA, R. **Dicionário de Psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ENS, R. T.; DONATO, S. P. Ser professor e formar professores: tensões e incertezas contemporâneas. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). **Ser professor**: formação e os desafios na docência. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 79-100.

FREUD, S. A Dinâmica da Transferência. In:_____. **Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud** (v. 12). Rio de Janeiro: Imago, 1912, p. 312-322.

_____. Análise terminável e interminável. In: _____. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas (v.23). Rio de Janeiro: Imago, 1937. p.209-253.

GUEGUEN, P. G. A transferência como logro. In **Para ler o seminário 11 de Lacan.** Richard Feldstein, Bruce Fink e Maire Jaanus (orgs.) Rio de Janeiro (RJ): Jorge Zahar. pp. 93 – 114. 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

KUPFER, M. C. O desejo de saber. **Tese de Doutorado**, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

LACAN, J. **O seminário, livro 11**: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1964). 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LAGACHE, D. **A transferência.** São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educativas e profissão docente. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARINHO-ARAUJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. de. **Psicologia escolar**: construção da identidade profissional. 2. ed. Campinas: Alínea, 2008.

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e Aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: Edufscar, 2006.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr., 2007. p. 94-181.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zchard, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TOZETTO, S. S. Trabalho docente e suas relações com o saber. In:____. **Trabalho docente**: saberes e práticas. Curitiba: CRV, 2010. p. 21-51.

A docência na educação não formal: aprendizados de uma professora em formação

The teaching in non-formal education: learning from a teacher in training

Prof.ª Ma Bruna Fabiane Baptistella[1]
Prof.ª Dra Laura Noemi Chaluh[2]

[1] Mestre em Educação pela UNESP (Câmpus Rio Claro) e professora do Ensino Fundamental I de uma rede pública municipal, fabi_bruna@hotmail.com
[2] Prof.ª Dra do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da UNESP (Câmpus Rio Claro)

Submetido em 26/10/2015
Revisado em 07/12/2015
Aprovado em 19/12/2015

Resumo: Neste artigo socializamos a experiência de uma professora em formação que se iniciou no exercício da docência no contexto de um projeto social desenvolvido por uma ONG em uma cidade do interior do estado de São Paulo. O referido projeto social atende crianças de seis a catorze anos de idade em situação de risco social no contraturno escolar e tem como objetivos orientar crianças e adolescentes desenvolvendo ações no âmbito da educação, saúde, orientação social e esporte. Neste trabalho, problematizamos a concepção de educação formal e não formal na tentativa de compreender quais os saberes experienciais que foram aprendidos pela professora em formação ao entrar em contato com uma proposta de trabalho que se diferencia de propostas desenvolvidas no contexto escolar.
Palavras chave: Educação não formal. Prática pedagógica. Ensinar.

Abstract: In this article we share the experience of a training teacher who started in the teaching profession in the context of a social project developed by an NGO in a city in the state of São Paulo. The social project helps six- to fourteen-years-old children that are at social risk in the turn they are not in school, and aims to guide children and adolescents developing activities in education, health, social orientation and sports. In this work, we problematize the concept of formal and non-formal education in an attempt to understand which experiential knowledge was learned by the training teacher when in touch with a work approach that differed from proposals developed in the school context.
Keywords: Non-formal education. Pedagogical practice. Teaching.

Introdução

Este trabalho discute o exercício da docência no contexto da educação não formal. Para isso socializamos parte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da primeira autora deste trabalho, que narra sua experiência como professora iniciante em um projeto social desenvolvido em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Na época, a autora era uma professora em formação e viveu essa experiência enquanto cursava o 2º ano do curso de Pedagogia.

O referido trabalho (TCC) foi desenvolvido a partir de uma pesquisa qualitativa, cuja abordagem foi a pesquisa narrativa autobiográfica. Como considerado por Souza (2006, p. 31), "essa perspectiva de pesquisa vincula-se ao movimento internacional de formação ao longo da vida, o qual toma a experiência do sujeito adulto como fonte de conhecimento e de formação". Segundo Souza (2006, p. 36), "através da abordagem biográfica, o sujeito produz um conhecimento sobre si mesmo, sobre os outros e o cotidiano, o qual se revela através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao narrar com profundidade".

Na mesma linha, Catani (2006, p. 86) considera que é "vital na educação de professores, a instauração de oportunidades de reconstrução das trajetórias de vida e educação de modo a encontrar nas mesmas ancoradouros de escolhas que guiam nossas ações".

Assim, o referido TCC não só traz o trajeto de vida da autora para, a partir dele, produzir conhecimento sobre si mesma e sua profissão, como também traz importantes contribuições para pensar na educação não formal (Gohn, 2006; 2009) e nas possibilidades de trabalho dentro desse contexto educativo.

Baptistella (2012), a partir do trabalho desenvolvido com as crianças, mostra como "nos libertar" das amarras das práticas pedagógicas instituídas no contexto escolar e que muitas vezes não nos permitem compreender o

sentido da educação não formal. Por esse motivo, neste trabalho, deixamos em evidência o processo vivido por essa professora em formação, ao longo do ano de 2010, que, ao rever suas concepções, conseguiu se relacionar de outra forma com os seus alunos e fazer proposições que fizessem sentido para eles.

A seguir contextualizamos o projeto social, discutimos o conceito de educação não formal e suas implicações para pensar nas práticas educativas promovidas nesse contexto. Finalmente, socializamos parte do processo vivido pela professora para explicitar quais os aprendizados tidos acerca do saber ensinar (Freire, 2001), elaborados no contato com alunos no âmbito do projeto social.

Do projeto social

Como já referido, a experiência que aqui socializamos trata da inserção de uma professora em formação no contexto de um projeto social, desenvolvido em uma cidade do interior de São Paulo. Tal projeto caracteriza-se como ensino não formal, que de acordo com Gohn (2006) não possui séries ou currículos.

A referida instituição atende crianças de seis a catorze anos, em situação de risco social, no contraturno escolar, sendo que, ao todo, na época, eram doze turmas compostas por cerca de vinte e cinco crianças e adolescentes, seis turmas em cada período, sendo que cada turma era composta por alunos da mesma idade. A grande preocupação dos idealizadores do projeto era evitar que esses sujeitos ficassem muito tempo na rua, vulneráveis à violência e às drogas.

Durante o tempo em que as crianças e adolescentes estão inseridos no projeto, eles realizam práticas esportivas, tarefas escolares e participam de projetos relativos à ética, cidadania, entre outros temas. Apesar de o projeto encontrar-se – em 2010 – localizado em um clube esportivo da cidade, o espaço físico autorizado para uso com as crianças era limitado e um tanto

precário, uma vez que se tratava apenas de uma tenda ao ar livre e duas salas de aula, sendo uma adaptada para o funcionamento da secretaria e a outra dividida ao meio para que duas turmas pudessem utilizá-la simultaneamente, além de uma quadra.

Os recursos materiais eram obtidos através de parcerias com a prefeitura do município e de contribuições das empresas participantes da ONG mantenedora do projeto social.

Quanto às concepções de ensino-aprendizagem, o projeto em questão apoia-se numa perspectiva "sócio-interacionista", que privilegia a construção do conhecimento atrelada à relação social estabelecida entre os sujeitos envolvidos no processo. Mizukami (2003, p. 3) nos auxilia a compreender melhor essa perspectiva ao explicitar que "do ponto de vista interacionista (interação sujeito-objeto), o conhecimento é considerado como uma construção contínua e, em certa medida, a invenção e a descoberta são pertinentes a cada ato de compreensão".

Acerca da organização do trabalho pedagógico, destacamos que as orientações aconteciam trimestralmente, quando se realizava reunião com todos os membros do projeto social – funcionários e estagiários – presididas pela coordenadora pedagógica, e também através de conversas informais com a coordenadora. Tais orientações incentivavam que se programassem atividades diversificadas, que se trabalhassem as dificuldades que as crianças apresentavam na escola, assim como as dificuldades de expressão e de se relacionar com os outros. Tudo isso de maneira lúdica, de maneira que a criança fosse efetivamente participante da atividade e não mera expectadora.

Em alguns momentos as professoras se organizavam e preparavam atividades coletivas, porém isso acontecia próximo às datas comemorativas pré-estabelecidas pelo calendário, tais como o dia do livro infantil, semana da pátria, dia do meio ambiente e geralmente tinham caráter de gincana ou jogos competitivos. O trabalho envolvendo mais de uma turma ao mesmo tempo

parecia complicado pela falta de espaço adequado e pela grande quantidade de crianças comparada ao pequeno número de funcionários e professores disponíveis para acompanhar as atividades.

Educação não formal, informal e formal: áreas de práticas educativas

A ONG, se tratando de uma instituição educativa encontrava-se inserida em um contexto social e político, o que interferia diretamente na ação e no foco do trabalho que era planejado e realizado no projeto social.

Neste ponto gostaríamos de enfatizar algumas concepções acerca da educação para assim poder diferenciar educação formal, informal e não formal e compreender de que forma o referido projeto social está atrelado à educação não formal.

Para problematizar essas questões, dialogamos com Príncepe e André (2011) e Gohn (2006; 2009), autoras que oferecem subsídios para ampliar a compreensão do sentido da educação.

Segundo Príncepe e André (2011, p. 1), o termo educação abrange um universo que vai além da instituição escolar. A educação é entendida como

> a responsável pela formação dos indivíduos, principalmente no que diz respeito ao acesso aos conhecimentos historicamente acumulados e sistematizados. Porém, para além das experiências educativas escolares, temos também outras que ocorrem fora dos muros da escola, e que podem ser denominadas como educação informal e educação não-formal.

Príncepe e André (2011) utilizam o conceito de educação informal e educação não-formal ao tratar da educação que acontece fora dos muros da escola.

Nas produções teóricas de Gohn (2006; 2009), aparecem as nomenclaturas "Educação Formal", "Educação Informal" e "Educação Não formal", que, na verdade, designam áreas de práticas educativas (Gohn, 2009). Para esta autora, trata-se de práticas educativas que acontecem:

> [...] extramuros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais. Elas estão no centro das atividades das ONGs, nos programas de inclusão social, especialmente no campo das Artes, Educação e Cultura (Gohn, 2009, p. 31).

O projeto social em questão mostra que sua configuração e propostas guardam as especificidades da educação não formal, que acontece

Acerca do lugar do professor, Gohn (2009, p. 34) considera que nessas instituições, o professor passa a ter caráter de "educador social", que

> atua em uma comunidade nos marcos de uma proposta socioeducativa, de produção de saberes a partir da tradução de culturas locais existentes, e da reconstrução e ressignificação de alguns eixos valorativos, tematizados segundo o que existe, em confronto com o novo que se incorpora.

Dessa forma, concordando com Gohn (2006), a Educação Não formal não pode ser compreendida como sinônimo de educação informal, uma vez que esta última acontece ao longo da vida de todas as pessoas, sem um lugar específico onde deva ocorrer, sem conteúdos sistematicamente organizados e sem vistas aos resultados, pois eles acontecerão com o passar do tempo. Além disso, os educadores podem ser pessoas da família, um líder religioso, alguém do círculo de amizades etc.

A Educação Formal, no entanto, acontece em escolas, "instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais" (Gohn, 2006, p. 29), ou seja, opondo-se ao que ocorre com a educação informal e não formal, a educação formal preza pela organização sistemática dos conteúdos e garantem certificação aos sujeitos que concluem suas etapas.

Há, no entanto, um aspecto em comum tanto na educação formal como na não formal: a intencionalidade educativa, já que ambas acontecem porque têm como objetivo educar as pessoas inseridas nelas, pois como nos

diz Libâneo (1994, p. 17, grifo do autor) "A *educação intencional* refere-se a influências em que há intenções e objetivos definidos conscientemente, como é o caso da educação escolar e extraescolar".

A educação não formal está estruturada fora do sistema escolar, porém a educação formal dá suporte a ela e não pode ser substituída pelas ONGs, projetos sociais e pela educação informal (Libâneo, 1994). Ainda sobre as áreas de práticas educativas, Libâneo acrescenta que "o processo educativo, onde quer que se dê, é sempre contextualizado social e politicamente; há uma subordinação à sociedade que lhe faz exigências, determina objetivos e lhe provê condições e meios de ação" (1994, p. 18).

O início da docência: a experiência de ser professora no projeto social

Foi neste contexto que Baptistella (2012) iniciou uma caminhada de aprendizados, descobertas e conflitos, estando ainda matriculada no segundo ano do curso de formação inicial: Pedagogia. Como já referido, o trabalho foi desenvolvido no período de março a dezembro de 2010, junto a um grupo de alunos com idades entre nove e dez anos e, como explicitado pela autora, "como professora em formação, os estudos teóricos sobre Educação estavam muito presentes, enquanto a experiência prática estava apenas começando" (BAPTISTELLA, 2012, p.11). Atribuímos a essa disparidade parte das dificuldades encontradas na prática pedagógica com os alunos. Além disso, todas as disciplinas que já havia cursado faziam menção ao trabalho dentro de escolas que, de acordo com Gohn (2006, p. 30),

> requer tempo, local específico, pessoal especializado, organização de vários tipos (inclusive a curricular), sistematização sequencial das atividades, disciplinamento, regulamentos e leis, órgãos superiores etc. Ela tem caráter metódico e, usualmente, divide-se por idade/classe de conhecimento.

O fato de a educação não formal estar desvinculada de grades curriculares foi algo positivo para o trabalho pedagógico, pois trazia inúmeras

possibilidades de atividades e projetos que abarcassem outros conteúdos, diferentes dos curriculares comumente trabalhados nas escolas, por exemplo. No entanto, ao mesmo tempo em que isso proporcionava certa liberdade ao planejar a ação pedagógica, também gerava desconforto à profissional – afinal, a professora em formação não havia ainda estabelecido as relações possíveis entre seu trabalho no projeto social e o que estudava na academia:

> No primeiro semestre do ano minhas aulas resultavam mais em fracasso do que em sucesso: os alunos não gostavam, não se interessavam e nada que fosse proposto adiantava para melhorar o trabalho com eles. Essas aulas rejeitadas pelos alunos continham reforço escolar e outras atividades que reproduziam um pouco os conteúdos trabalhados na escola, pois a educação escolar era o foco dos estudos na universidade, fazendo com que os alunos, no projeto social, não tivessem interesse nessas aulas (Baptistella, 2012, p. 12).

Em função disso, a autora reconsiderou suas estratégias de trabalho para o segundo semestre. Foi quando tomou ciência, através de diálogos com seus colegas de trabalho mais experientes, de que o projeto social tinha outra proposta, diferente da escola. A professora iniciou, então, um trabalho mais flexível, despreocupado com os conteúdos curriculares, com os quais as crianças já tinham contato na instituição escolar na qual estavam inseridos. Foram desenvolvidos projetos a fim de que proporcionassem vivências mais significativas e que, portanto, contribuíssem mais efetivamente para a formação de cidadãos sensíveis e críticos acerca do mundo em que estavam inseridos. Como exemplo disso, foram desenvolvidos dois projetos. O primeiro envolvendo troca de cartas entre as crianças do referido projeto social e de uma ONG de outra cidade. O segundo foi a realização de uma proposta de jornal de parede, ambos os instrumentos da pedagogia freinetiana.

Encontramos na fala de Vaniza Ghidotti – professora que ao longo de sua carreira docente assumiu a perspectiva freinetiana – as motivações que a

levaram a assumir essa pedagogia e, podemos dizer, são ideias que vão ao encontro das nossas. Referindo-se a Freinet (2006, p. 3) ela explicita:

> Sua alma inquieta, seu olhar atento aos alunos, fez com que ele buscasse, em primeiro lugar, mudar a organização da sala de aula, a relação professor-aluno, a disciplina e a forma de trabalho vigente na época. Freinet acreditava na valorização das pessoas, defendia o direito de cada um, objetivava a formação integral do ser e acreditava na construção de uma sociedade igualitária e justa. Acreditava que as pessoas, trabalhando cooperativamente desenvolveriam uma prática cidadã num agir cooperativo favorecendo toda a sociedade.

São esses valores os que estão subjacentes à pedagogia de Freinet e foi levando em consideração essa fundamentação que as atividades propostas passaram a ser realizadas em um local diferenciado: a sala pequena e fechada foi substituída pela tenda que havia perto do jardim do parquinho infantil.

Segundo considerado por Baptistella (2012), foi nítido como o interesse das crianças aumentou e o andamento das atividades melhorou – fato atribuído pela professora em formação à sua tomada de consciência e à sua disposição para transformar a prática e adequá-la à proposta do projeto social.

Trocando cartas: o sentido da escrita

Em determinada época do ano, houve a proposta no curso de formação da professora de que se realizassem projetos envolvendo a leitura e escrita, pois a disciplina de Alfabetização exigia um complemento de carga horária através da realização de trabalhos fora da universidade, em campo. Esse tipo de trabalho se denomina Projeto Integrador (PI)[1].

[1] Os Projetos Integradores (PI) são propostas de trabalho que visam integrar disciplinas diferentes, levando o aluno da graduação a ter contato com o cotidiano da escola. No caso desta proposta, as disciplinas se tratavam de "Metodologia do Ensino Fundamental: alfabetização" e "Conteúdo, metodologia e prática do ensino de Língua Portuguesa", sendo que os alunos deveriam criar um projeto didático que contemplasse os conhecimentos trabalhados em cada uma das disciplinas, relacionando-os.

Como tal proposta poderia ser desenvolvida em grupos, e um integrante do grupo da professora em formação também trabalhava em uma ONG de sua cidade, surgiu a ideia de possibilitar a troca de cartas entre as crianças dos dois projetos sociais.

Antes da escrita e do envio das cartas, foram levadas atividades às crianças de ambos os locais que explorassem a estrutura de uma carta, o histórico dessa prática de escrita, sua função social, assim como o enfraquecimento dela atualmente, com o aparecimento de novas tecnologias.

Apesar de o início desse trabalho ser conturbado, pois as crianças não demonstraram interesse sobre o projeto, foi a partir da escrita dos textos que seriam enviados que começou a aparecer uma emoção: escrever para ser lido, escrever para que me conheçam, esperar a resposta, ler a escrita daquele que me leu.

Nos escritos de Paulo Freire (1981, p. 20) podemos encontrar argumentos para essas atitudes das crianças:

> O domínio da linguagem oral e escrita constitui uma das dimensões do processo da expressividade. O aprendizado da leitura e da escrita, por isso mesmo, não terá significado real se se faz através da repetição [...] este aprendizado só é válido quando, simultaneamente com o domínio do mecanismo da formação vocabular, o educando vai percebendo o profundo sentido da linguagem.

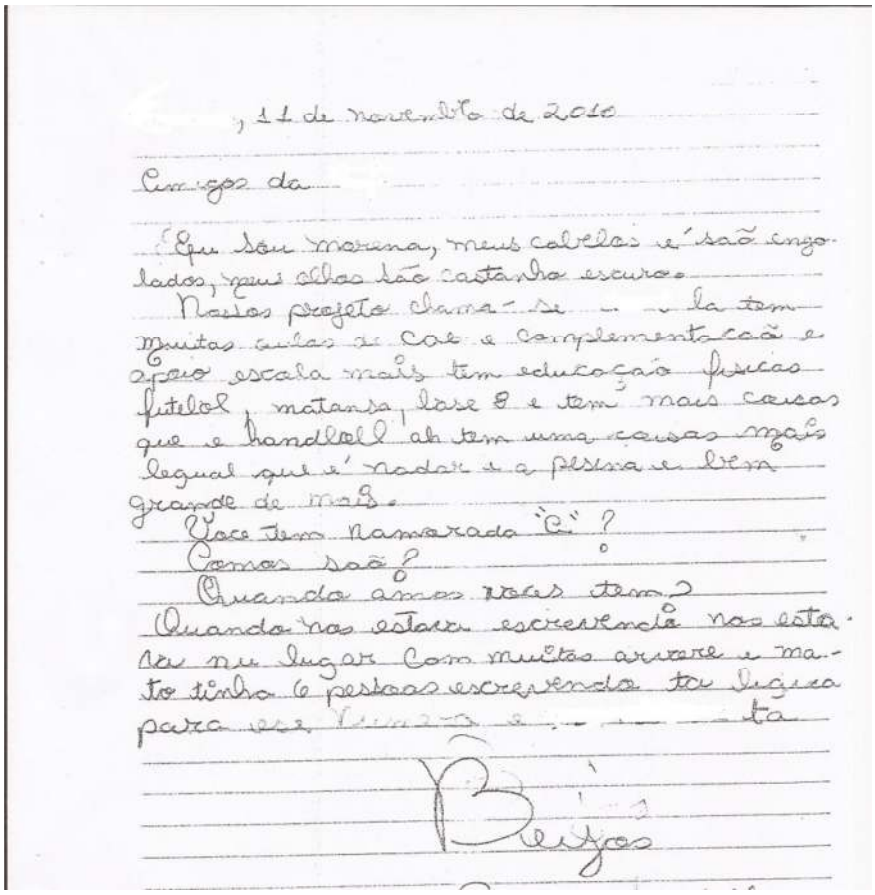
É possível, então, chegar à conclusão de que os meninos e meninas do projeto social perceberam o real sentido da linguagem, mostrando preocupação com a ortografia correta das palavras, a fim de serem bem compreendidos por seus leitores. A função social da leitura e da escrita foi vivenciada por eles dentro de uma situação real, contextualizada, plena de sentido.

Elias (1997, p. 71) contribui para discutirmos este assunto, quando afirma que:

> uma aprendizagem socializada da língua, iniciada timidamente entre duas pessoas ou dois grupos, rapidamente se transforma em redes de trocas, [...] uma introdução ao pensar, possibilidade de estabelecimento de relações, de envios os mais variados e uma percepção cada vez mais complexa, rica e crítica dos fatos.

A leitura das cartas recebidas pelas crianças do projeto social provocou nelas muitos questionamentos. As atividades relatadas pelos alunos da ONG da outra cidade pareciam mais interessantes e as crianças do projeto social se perguntavam o motivo pelo qual não tinham a oportunidade de tê-las também no contexto em que viviam. Apareceu então nos alunos um grande desejo de mudar a realidade na qual estavam inseridos.

Figura 1 – Carta enviada durante o projeto.


, 11 de novembro de 2010

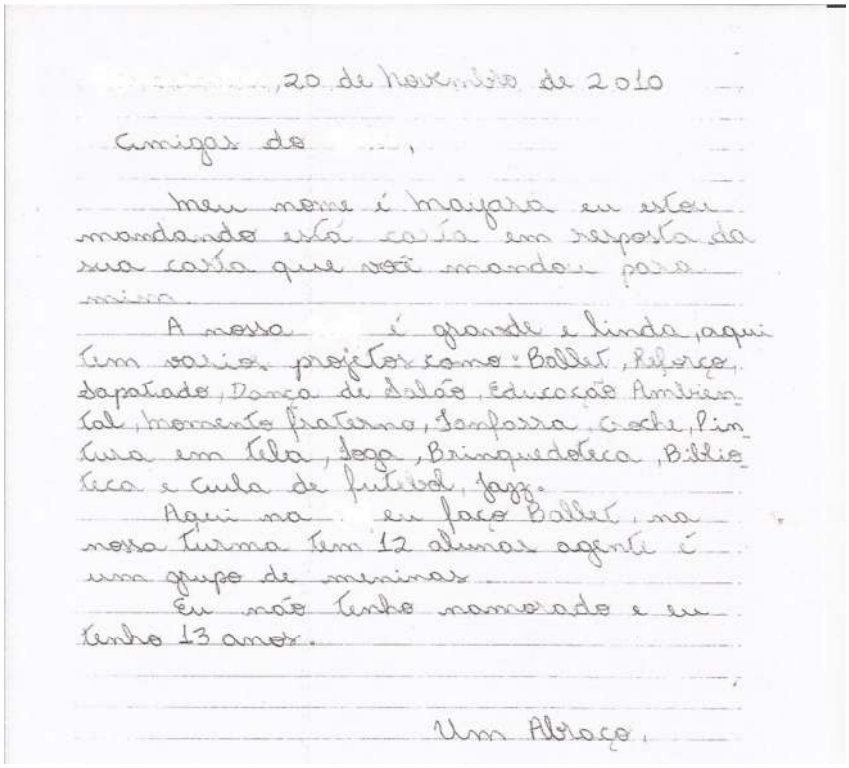
Amigos da

Eu sou morena, meus cabelos é são engolados, meus olhos são castanho escuro.
Nossos projeto chama-se ... la tem muitas aulas de cae e complementação e apoio escola mais tem educação fisicas futebol, matansa, base 8 e tem mais coisas que e handbell ah tem uma coisas mais legual que é nadar e a pesina e bem grande de mais.
Voce tem namorada "C" ?
Comos são?
Quando amos voces tem?
Quando nos estava escrevendo nos estava nu lugar com muitas arvore e mato tinha 6 pessoas escrevendo ta ligua para ese ... ta

Beijos

Fonte: Arquivo da própria autora.

Figura 2 – Carta recebida durante o projeto.



20 de novembro de 2010

Amigas do ...,

Meu nome é Maiara eu estou mandando esta carta em resposta da sua carta que você mandou para mim.

A nossa é grande e linda, aqui tem vários projetos como: Ballet, Reforço, Sapateado, Dança de Salão, Educação Ambiental, Momento Fraterno, Confissão, Coche, Pintura em tela, Jogo, Brinquedoteca, Biblioteca e aula de futebol, Jazz.

Aqui na eu faço Ballet, na nossa turma tem 12 alunas agente é uma grupo de meninas.

Eu não tenho namorado e eu tenho 13 anos.

Um Abraço.

Fonte: Arquivo da própria autora.

As cartas mostradas acima apresentam o desejo das crianças de saber quais atividades seus destinatários desenvolviam e preferiam. Além disso, existe preocupação em descrever-se, dizer ao outro como ela mesma se vê, para que o leitor ou leitora imaginem sua pessoa.

Ao escreverem as cartas, as crianças puderam colocar em palavras dirigidas ao outro a maneira como se enxergam, como enxergam o contexto em que vivem nos projetos e expressar o quanto valorizam esse espaço.

A voz aos alunos: o jornal de parede

No decorrer do trabalho da professora em formação, os problemas com o comportamento das crianças, que reivindicavam momentos fora da sala de aula, eram frequentes. Alegando já estarem cansadas do período em que ficavam na escola, sem poder brincar e fazer as coisas que mais gostavam, as crianças eram resistentes a atividades em cadernos e questionavam à

professora sobre a possibilidade de realizarem atividades no ambiente externo do local, geralmente brincadeiras e jogos.

Tendo em vista essa situação, a docente propôs uma atividade na qual os alunos poderiam registrar as críticas que tinham às aulas, assim como poderiam registrar o que estavam gostando nos encontros. Foi assim que se iniciou a proposta do jornal de parede, que segundo Zago e Laudani (2003, p. 99),

> constrói uma relação mais verdadeira, estimula a conversa, abre caminhos para solução dos problemas, divulga os elogios, reestrutura as regras, desvenda as ações e as modifica, enfim, abre um caminho para que as crianças se fortaleçam sem medo, mostrando e expondo sua cara, sendo elas mesmas e confrontando suas ideias com as ideias dos outros membros do grupo.

As escritas em cartazes ficaram expostas durante uma semana na sala que a turma utilizava e, terminado esse prazo, realizou-se uma assembleia de turma, na qual as crianças puderam se expor, ou seja, finalmente ganharam voz: uma vez que explicitavam suas críticas, eram convidados a sugerir mudanças.

Essa atividade da pedagogia Freinet contribuiu para o trabalho educativo ao longo do semestre, uma vez que "através da conversa e do confronto das opiniões, vai-se construindo um espaço de confiança. Através do diálogo, construímos relações mais cooperativas", como apontam (Zago; Laudani, 2003, p. 96).

A partir dessa experiência de os alunos terem sido encorajados a dizer o que pensavam e sentiam, as atividades para a turma foram preparadas com outro olhar. A professora com uma escuta sensível levou em consideração as sugestões e necessidades que a turma apresentava. Além disso, as crianças passaram "a cobrar" a docente quanto à realização da próxima assembleia, interesse que motivou inúmeras rodas da conversa ao longo do ano.

Os problemas todos que permeavam a prática pedagógica naquele contexto não foram solucionados, evidentemente. Porém, as relações interpessoais e a aceitação das propostas da professora melhoraram significativamente.

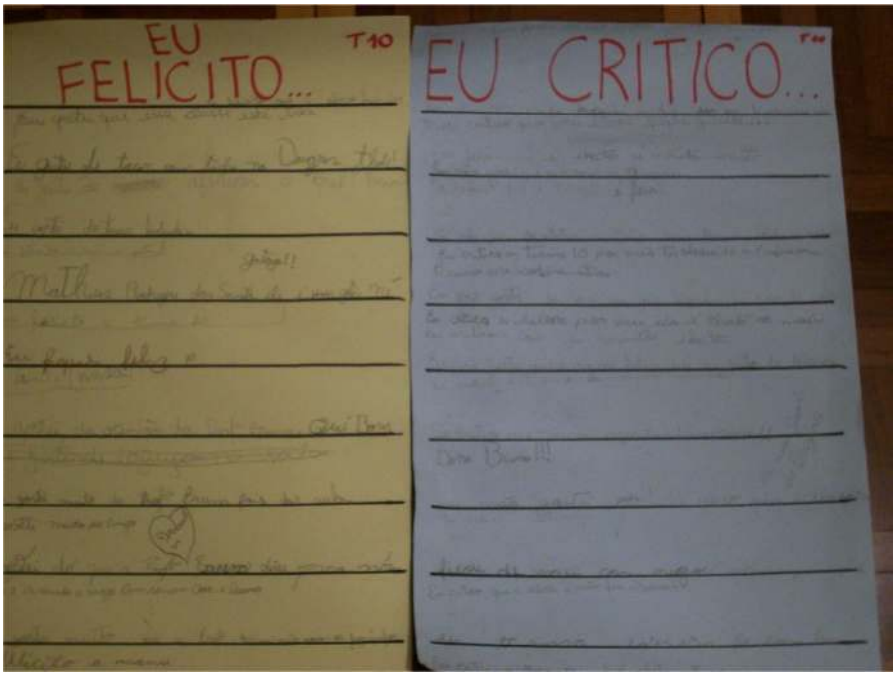
Tal experiência trouxe consigo o aprendizado da escuta, como podemos observar neste trecho:

> [...] comecei um movimento para mudar de postura, colocando-me em uma condição mais próxima aos alunos, demonstrando interesse por seus sentimentos, opiniões e histórias de vida. Perguntava às crianças coisas de seu cotidiano na família, na escola e com os coleguinhas do bairro, procurava saber de suas experiências no projeto social, de maneira que pudesse saber o que cada um pensava, gostava ou deixava de gostar. A partir desse exercício, também fui ganhando espaço para dizer o que me deixava descontente e o que me fazia vibrar naquela turma (Baptistella, 2012, p. 28).

Fontana (2000) afirma que é pelo lugar que ocupamos numa relação que percebemos o que podemos dizer e como fazê-lo. Dessa forma, ao tirar as crianças da condição de inferioridade em relação às decisões da professora, a professora possibilitou que, através de uma relação mais igualitária entre docente e discentes, as crianças pudessem expor seus sentimentos e desejos, de maneira mais harmoniosa e respeitosa.

Escutando o que o educando tem para dizer, para expor, é possível descobrir quem é aquele a quem se está preparando as aulas, e assim a construção de saberes e conhecimentos ganha maior significação (Fontana, 2000).

Figura 3 – Fotografia do Jornal de Parede da turma.



Fonte: Arquivo da própria autora.

Atividades lúdicas: brincadeiras e jogos para aprender mais

A questão do uso de atividades lúdicas esteve muito presente na prática dessa professora em formação enquanto atuava no projeto social. Cabe, portanto, esclarecer os conceitos de lúdico, jogo e brincadeira, que por vezes são considerados sinônimos.

Para Porto (2008), brincar é entreter, distrair-se, enquanto o jogo é um passatempo que envolve regras predeterminadas. O sentido do termo "lúdico", no entanto, é bem mais amplo, pois designa competições, jogos com regras, dramatizações, entre outros. A cultura lúdica seria, assim, "um conjunto de regras e significações próprias do ato de brincar ou jogar que aquele que brinca ou joga adquire e domina no contexto de suas brincadeiras" (Porto, 2008, p. 35).

Nesse sentido, buscou-se trazer para a rotina da turma algumas dinâmicas que proporcionassem atividades lúdicas, apontando para o aprendizado sobre determinada temática. Tais dinâmicas foram propostas

principalmente para trabalhar a coletividade e a convivência em grupo, aspectos que geravam conflitos no cotidiano do trabalho com os alunos.

Uma atividade desenvolvida relacionada a esses problemas foi inspirada no filme "Escritores da liberdade[2]", que trata de uma professora de língua inglesa de uma escola com alunos estigmatizados como violentos e desmotivados. A professora do filme propõe ao grupo uma dinâmica na qual a sala é dividida em dois lados por uma faixa. Os alunos então têm de se aproximar da faixa à medida que a professora fosse falando de suas características e afinidades. A proposta no projeto social baseada nessa ideia foi uma brincadeira para verificar se na turma as pessoas tinham coisas em comum, tanto em relação a características pessoais quanto ao estilo de vida.

Brincadeira que no início pareceu não ter muita potencialidade, porém, ao terminar a atividade, as crianças foram questionadas sobre suas sensações ao participar daquele movimento e as falas mais comuns foram "A gente aqui é parecida" e "Não sei por que a gente briga". Isso explicita que, apesar das discussões serem frequentes entre as crianças, as afinidades entre o grupo eram muitas, e o motivo real dos conflitos não era claro para elas.

A partir daí, foi possível perceber o quanto as crianças se expõem e se colocam como protagonistas da situação por meio desses jogos e dinâmicas, cujas metodologias trazem possibilidades de explorar diversas temáticas e problemáticas relacionadas ao grupo de forma prazerosa (Mayer, 2005). Trazem mais vida para uma aula.

[2] Título original: Freedom Writers. Direção: Richard LaGravenese. País: Alemanha/EUA. Ano: 2007.

Figura 4 – Fotografia da tenda disponível para uso das turmas do projeto social.



Fonte: Foto da própria autora.

Uma prática livre de currículo

Baptistella (2012) explicita que o início do trabalho no projeto social foi pautado em cadernos, livros didáticos, atividades de cópia e resolução de situações-problema que são atividades comumente aplicadas nas escolas, e não era diferente na escola que as crianças frequentavam no período inverso ao qual estavam no projeto, diariamente. O trecho abaixo retirado de um de seus registros comprova essas atitudes:

> **Caderno de registros, junho de 2010.**
> *Foi muito difícil no início encontrar atividades [...], as fontes são poucas, pois tenho apenas alguns livros didáticos antigos, que usei quando ainda estava na escola. Agora que ganhei livros didáticos novos de uma professora que dá aulas há bastante tempo na rede estadual e que atualmente trabalha com crianças da mesma idade que as da minha turma, está mais fácil preparar as aulas.*

Compartilhando suas angústias com colegas de trabalho, eles foram auxiliando a pensar sobre a necessidade de uma proposta de aula diferente do que estava sendo feito. Como as crianças saíam da escola de manhã e iam para

o projeto à tarde, estavam já cansadas e com vontade de brincar, mexer o corpo, e não fazer atividades em cadernos.

Além disso, no campo da educação não formal, o currículo inexiste, pois a ação educativa está voltada à educação para a cidadania, trabalhando a partir da cultura e da história de seus participantes (Gohn, 2006). E é sobre a questão do currículo, ou melhor, da ausência dele que nos propomos a discutir agora.

Baptistella (2012, p. 40-41) problematiza a tensão vivida pela ausência de um currículo no contexto do projeto de extensão:

> Explicitar o efeito que causa a ausência de um currículo para ser seguido na prática pedagógica se faz importante porque faz parte da formação do professor o ato de saber lidar com os conteúdos que devem ser trabalhados durante um ano letivo na escola. Junto a isso vem um discurso dos docentes carregado de críticas ao currículo, que às vezes "amarra" o professor. No entanto, quando me encontrei situada no contexto de um projeto social, não havia currículo! Felicidade e liberdade foram sentimentos que não passaram nem perto de mim nesse momento...

A partir da leitura desse fragmento, é possível perceber que, apesar de o currículo muitas vezes engessar a prática dos professores, quando estes se veem em situações em que o currículo não existe, o docente sente-se perdido, parece não ter um norte para orientar seu trabalho.

> No início de minha prática, não passava pela minha cabeça que eu poderia explorar outros conhecimentos, como o da arte, da cultura dos alunos, das vivências fora do projeto social que eles tinham. Isto porque, historicamente, fizeram com que as pessoas acreditassem que os conhecimentos produzidos fora da escola e dos laboratórios não tinham valor (Alves; Garcia, 2002 *apud* Baptistella, 2012, p. 41).

O processo de transformação da prática da professora em formação começou, portanto, lentamente, ao substituir os exercícios de Matemática e Língua Portuguesa por jogos que atingiam o mesmo objetivo da atividade

inicial, porém que contribuíam para explorar outras potencialidades das crianças.

As propostas feitas a partir de então pela professora a seus alunos pareciam mais livres, sem obrigatoriedade de dar sequência aos conteúdos curriculares, mas avançando conforme o ritmo das crianças. Sobre esse tipo de atitude, Alves e Garcia (2002, p. 96) afirmam que "ou se rompem as grades ou continuamos a ver os nossos alunos e alunas perdidos na divisão disciplinar, sem conseguir religar os conhecimentos de modo a lhes dar sentido".

Devido à liberdade que existe dentro das práticas educativas não formais por não cobrarem o cumprimento dos conteúdos curriculares existentes nas instituições escolares, por exemplo, tornou-se possível desenvolver projetos que, resguardando as intencionalidades educativas, foram muito significativos para a realidade na qual a professora em formação estava inserida, isto é, as atividades fizeram sentido para as necessidades que as crianças estavam apresentando.

Como o tempo e o espaço na educação não formal podem ser vistos de maneira menos burocrática, isto é, não há cadernetas, currículos a seguir ou espaços que possam ter outra configuração (círculos, cantinhos de leitura e descanso, por exemplo), a ação pedagógica no projeto social pôde ser planejada levando-se em consideração os conhecimentos extramuros escolares que as crianças traziam e pouco tinham sido explorados.

Esses conhecimentos se referem à maneira como compartilham suas coisas, à forma como são solidários com os amigos, como enfrentam seus conflitos, enfim. Além disso, os conhecimentos sobre seu bairro, suas brincadeiras preferidas e até mesmo acerca de drogas mostram que as crianças aprendiam também – se não mais – fora da escola, na vivência com seus parentes, vizinhos e através de suas experiências com o mundo que as cerca.

Tais conhecimentos ficavam explícitos quando alguma criança relatava o que fazia com seus irmãos quando percebiam que o tio estava sob efeito de entorpecentes, por exemplo: "Peguei a camisa dele e escondi. Quando ele acordou, ficou como louco procurando. Eu e meu irmão só dávamos risada!". Ou então, quando uma criança procurava os professores para contar algum episódio dramático da vida, como a saída da mãe de casa: "Minha mãe saiu de casa ontem com meu irmão. Eu fiquei com meu pai, mas minha mãe disse que era o melhor pra mim".

Muitas vezes, o entendimento por parte do professor de que esses saberes que as crianças trazem para dentro do contexto educativo, seja ele formal ou não formal, são válidos e dignos de serem tratados como conhecimentos, é demorado e às vezes nem chega a ocorrer, mesmo porque uma resposta a essas falas das crianças exige do educador certa experiência de vida, muita sensibilidade e, por mais que isso exista, às vezes o educador não se encontra preparado para expressar qualquer palavra à criança, dada a complexidade dessas situações. No entanto, os educandos fazem questão de explicitá-los sempre, desafiando o educador a compreendê-lo e levá-lo em consideração (por meio de seu comportamento, suas falas e posturas).

Considerações finais

A partir das reflexões estabelecidas neste trabalho, é possível compreender que a educação vai muito além dos muros da escola, e as possibilidades de ação para a formação dos indivíduos são inúmeras: o universo da educação não formal, discutida neste artigo, é muito amplo, pois essa área de prática educativa pode ser encontrada em ONGs, projetos sociais e outros movimentos. É também muito complexo pensar nesse tipo de educação, pois oferece inúmeras possibilidades de intervenções e ações pedagógicas em prol da formação de seus participantes como cidadãos críticos e conscientes do seu lugar no mundo. Por ser um espaço cujas

intencionalidades educativas não estão atravessadas por questões curriculares definidas por agentes externos, neste caso, o projeto social, sua proposta de educação não formal permite flexibilidade no modo como organizar e desenvolver as atividades devido à ausência de tempos pré-determinados e anos, como na educação formal.

Mas, consideramos que a proposição de um trabalho que seja significativo para os alunos nesse contexto educativo requer, a partir das considerações de Baptistella (2012), uma escuta sensível. É nesse sentido que pensamos que um dos maiores aprendizados dessa professora em formação foi estar atenta e sensível aos indícios que seus alunos sinalizavam.

Com certeza, como considerado por Freire (2001, p. 135), um dos saberes necessários ao professor é o saber escutar. Na fala do autor, fica claro que escutar vai além da audição: "escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro".

A partir desse aprendizado, a relação estabelecida entre educador e educandos também se transforma: passa a ser menos hierárquica e possibilita o diálogo, pois ao escutar, aprende-se a falar *com* o outro (Freire, 2001), e então a ação pedagógica conta com a participação de todos, que pensam e decidem juntos o que fazer e como fazer durante a aula.

Dialogando ainda com Paulo Freire, conseguimos pensar na dimensão da pesquisa presente no trabalho de ensinar. O processo vivenciado pela professora em formação na busca por uma didática outra trabalhando no projeto social explicita que o ato de ensinar está atrelado à pesquisa, à investigação. De acordo com Freire (2001), isso se deve às inquietações e questionamentos que a prática pedagógica provoca constantemente em quem ensina, que ao mesmo tempo aprende na relação com seus outros. O fato de sistematizar seus registros e aprendizados a fim de torná-los públicos (através do TCC e deste artigo, por exemplo), revela a necessidade de comunicar,

anunciar as novidades, os novos conhecimentos produzidos, frutos da pesquisa vinculada à docência (Freire, 2001).

Consideramos, por fim, que este trabalho pode contribuir para pensar a formação do profissional da Educação que, ao deparar-se com os projetos sociais e outras áreas da Educação, vê-se diante de uma situação muito nova: a educação não formal. Sabendo que atualmente existem muitas ONGs e projetos sociais em nosso país, a presença do pedagogo nessas instituições é exigida e ele precisa conhecer a área na qual está se inserindo. Acreditamos que através desta produção o leitor ou a leitora podem compreender um pouco sobre o que é a educação fora da escola, sua importância e suas possibilidades de ação.

Referências

ALVES, N.; GARCIA, R. L. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (org.). **O sentido da escola**. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 81-110.

BAPTISTELLA, B. F. **Professora em formação:** uma experiência no contexto de um projeto social. 2012. 59 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

CATANI, D. B. A autobiografia como saber e a educação como invenção de si. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 77-87.

ELIAS, M. D. C. **Célestin Freinet**: uma pedagogia de atividade e cooperação. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

FONTANA, R. A. C. Nas relações de ensino o aprendizado da escuta. In: ALMEIDA, M. J. P. M.; SILVA, H. C. da. (Org.). **Textos de palestras e sessões temáticas: III Encontro Linguagens, leituras e Ensino da Ciência**. Campinas: Graf. FE/UNICAMP, 2000, p. 115-129.

FREIRE, P. **Ação cultural para liberdade**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GHIDOTTI. V. **Dinâmica de uma sala de aula Freinet**: vivências com as crianças e o uso dos instrumentos. Campinas: [s./n.], 2006.

GOHN, M. da G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOHN, M. da G. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MAYER, C. **Dinâmicas de grupo:** ampliando a capacidade de interação. Campinas: Papirus, 2005.

PORTO, C. L. Brincadeira ou atividade lúdica? **Boletim Salto para o futuro**, Brasília, n. 7, p. 33-47, maio. 2008.

PRINCIPE, L. M.; ANDRE, M. E. D. A. de. Necessidades Formativas de Educadores que atuam em Projetos de Educação Não Formal. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, n. 34, 2011, Natal. **Educação e Justiça Social**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2011. Disponível em: <http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT08/GT08-109%20res.pdf >. Acesso em: 9 nov. 2011.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

ZAGO, H. F.; LAUDANI, T. O jornal de parede e o exercício da cidadania. In: FERREIRA, G. de M. (Org.). **Palavra de professor(a):** tateios e reflexões na prática da pedagogia Freinet. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 93-100.

A formação do professor por suas narrativas: desafios da docência

Teacher education for their narratives: the challenges of teaching

Profa. Dra. Luciana Haddad Ferreira[1]
Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado[2]
Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão[3]

[1] Faculdade de Educação da Unicamp – GEPEC, haddad.nana@gmail.com; toledo@unicamp.br; anaragao@terra.com.br

Submetido em 26/10/2015
Revisado em 21/12/2015
Aprovado em 22/12/2015

Resumo: Considerando que um dos desafios da educação na atualidade é a articulação entre fazer e pensar a docência, tomamos, na pesquisa apresentada, a narrativa como constitutiva da formação de professores. As análises apontam para a formação continuada que valoriza saberes e considera a percepção e o exercício estético no/do cotidiano escolar. Finalmente, apontamos dimensões da escrita narrativa que se articulam com a docência por levar o professor a se perceber como agente da própria formação.
Palavras chave: Narrativa. Formação de professores. Educação Estética. Cotidiano.

Abstract: Whereas one of the challenges of education today is the relationship between doing and thinking teaching, we , the research presented , the narrative as constitutive of teacher training. The analyzes point to the continuing education that values knowledge and considers perception and aesthetic exercise into / from school everyday. Finally , we point dimensions of narrative writing that are articulated with teaching lead the teacher to see how the very formation agent.
Keywords: Narrative. Teacher training. Aesthetic Education. Everyday.

Apresentando a pesquisa[1]

Sabemos que a atuação docente é essencialmente desafiadora. Ser professor implica o desempenho de uma função permeada por tensões, conflitos, negociações e ambivalências, que pressupõe o exercício cotidiano de convivência e estranhamento com/dos outros sujeitos envolvidos no espaço e tempo da escola. Encontramos, no Dicionário Analógico da Língua Portuguesa de Ideias Afins (Azevedo, 2010), as seguintes correspondências, dentre outras, para a palavra desafio: incitação, provocação, enfrentamento, afronta, atrevimento. Neste contexto, compreendemos desafio como aquela tarefa ou situação que testa nossas habilidades, nos provoca a ir além dos limites estabelecidos e exige dedicação nas ações e em seu planejamento, ou ainda, como a jornada que se escolhe trilhar em busca de conquistar algo. Nos sentidos dados, percebemos relação direta com o ofício do professor.

A profissão docente pode ser lugar de atrevimento. O professor, por sua vez, pode cultivar relações que incitam, ousam e fazem da escola palco de grandes criações, apropriações e circulação de saberes. O grande desafio da docência pode ser formar sujeitos que desafiam o que está prescrito, na busca de alternativas para as dificuldades observadas no cotidiano escolar. Diante desta possibilidade, deparamo-nos com a necessidade constante de formação docente que permita atuação crítica e reflexiva. Diferente das iniciativas que objetivam apenas a transposição técnica de supostas soluções a problemas educacionais, escolhemos olhar para a formação que ocorre a partir das experiências de docência. Falaremos, então, da formação continuada que acontece nos espaços educativos.

Mas, afinal, o que significa *formação continuada*? Ferreira (2014) argumenta que a formação docente é tida por continuada não apenas por acontecer ininterruptamente, desde o início da profissionalização. É contínua

[1] Este artigo apresenta uma parte dos resultados analisados na pesquisa de doutoramento defendida em novembro de 2014 na Faculdade de Educação da Unicamp, com título *Experiência estética e prática docente: exercício de formação e sensibilidade*.

por se concretizar no exercício da profissão, em movimento e ritmo, ao passo em que sua atuação é realizada. Para formar-se, o professor precisa informar-se, mas também questionar os saberes que estão postos, conflitá-los com sua realidade, apresentar as angústias e entraves percebidos na sala de aula e a partir disso, construir novas e inéditas possibilidades de atuação. Sua *performance* é única e será composta pelos múltiplos referenciais oferecidos.

Sadalla (2008) afirma ainda que este não é um processo organizado para suprir deficiências de uma formação insuficiente, ruim ou aligeirada. Não é um processo pensado para aprender coisas que deixaram de ser destacadas no processo de formação básica, uma vez que nenhum curso poderia dar conta de discutir todas as nuances e dilemas ocorridos no cotidiano. Assim, afirmamos que a formação continuada é a possibilidade constante de discutir, com interlocutores privilegiados, dimensões escolhidas do trabalho docente.

Tal concepção marca uma posição ideológica, cultural e epistemológica de educação, pois partimos do princípio de que o professor é corresponsável por sua formação (Cunha e Prado, 2007), não de modo isolado, mas de forma a contribuir com suas experiências e seus saberes para a promoção de um ambiente formativo nas dimensões inter e intrapessoais. Tal como posto por Nóvoa (2009), adotamos a concepção de formação que parte do cotidiano de trabalho e que considera a singularidade dos sujeitos como elemento interdependente da cultura. Desta forma, a formação ocorre com/na/pela atuação docente, nos momentos em que este se percebe diante de zonas incertas da prática (Schön, 2000) e da necessidade de diálogo com os sistemas teóricos.

O professor precisa se aperfeiçoar enquanto seu trabalho ocorre, não há suspensão de seu tempo nem limitação de seu espaço… a cada experiência vivida, saberes são reorganizados e combinados com novas percepções, dando origem e novas compreensões do próprio trabalho e levando o profissional a se fazer outras perguntas. Deste modo, ao nos deparamos com o desafio da

escrita de um texto, escolhemos articular a formação docente continuada com a ação pedagógica vivida cotidianamente. Neste processo ininterrupto de fazer/refletir/se re-fazer, percebemos a potencialidade das narrativas tecidas pelos professores em sua constituição profissional.

Tomamos as narrativas dos professores como gênero literário que nos aproxima do acontecer cotidiano e de um ritmo espaço-temporal. Narrar, neste contexto, é modo de se exprimir com grande intensidade, deixando transparecer os conflitos, as polaridades e as percepções sensíveis que estes desencadeiam, visto que para Benjamin (2007) o ato de rememorar implica no questionamento das práticas culturais prevalecentes consolidadas na modernidade capitalista contemporânea. São registros que convocam o professor a se incluir na escrita, marcando posição diante do vivido. Por ter compromisso com atitudes propositivas e com o cotidiano, sem abrir mão da complexidade e dos contextos densos, a narrativa traz o encantamento para o campo das possibilidades e mobiliza os professores a repensarem suas práticas.

Para Jossô (2004), as narrativas representam processo de reflexão que "caracteriza-se pela mobilização da memória, pelo jogo discriminativo do pensamento e pela ordenação por meio da palavra, da atividade interior do sujeito", ou seja, "como passagem de um vivido, no qual se encontra uma aglutinação de emoções, sentimentos, imagens e ideias, e uma ordenação desses componentes, para que a narrativa seja inteligível" (idem, p.71). A narrativa possibilita ao professor identificar e compreender o caráter formador de suas vivências.

Buscamos, com a análise aqui apresentada, mostrar que as narrativas dos professores podem se configurar como uma importante dimensão do trabalho docente que articula as experiências vividas no cotidiano e a reflexividade. Evitando o desenvolvimento alongado de aspectos menos importantes para a discussão proposta, optamos por apresentar brevemente o

contexto em que a pesquisa foi realizada para, na sequência, evidenciar com objetividade as contribuições percebidas em uma das categorias de análise, em recorte necessário para o aprofundamento da questão posta.

A investigação desenvolvida tinha como objetivo principal relacionar as experiências estéticas vividas por professores com sua formação profissional. Esperava-se demostrar que a vivência e percepção de experiências estéticas contribuem, de maneira significativa e transformadora, para a constituição do trabalho docente. Como objetivo específico, tínhamos o intuito de identificar as estratégias de formação mais potentes para a formação sensível e reflexiva dos professores envolvidos na pesquisa. Dentre os instrumentos analisados, a escrita narrativa ocupou papel de grande destaque e impacto.

Tomamos como base conceitual a produção de Vigotski (1995, 2001), Benjamin (1996, 2007) e seus interlocutores, a pesquisa promove o entrecruzamento das principais contribuições destes pesquisadores com os princípios da educação estética. De acordo com Duarte Jr (2001, 2010), uma proposta educativa pautada nos pilares da educação estética toma os processos educativos como formativos em sua totalidade, mobilizando a percepção, os sentidos e as sensibilidades dos sujeitos. Entende, ainda, o contexto escolar como espaço e tempo de produção e apropriação cultural que permite posicionamento e ação mais consciente e sensível no mundo que nos envolve.

O grupo, constituído na perspectiva colaborativa, formado por professores da região de Campinas (SP) no espaço e em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), consolidou-se a partir do interesse comum de 37 profissionais da educação, que desejavam partilhar experiências e conhecer mais sobre formação docente continuada. O grupo foi formado ao mesmo tempo em que se desenvolvia a pesquisa e desde o início do trabalho o propósito era olhar para o que acontecia nos encontros com as lentes da investigação. Esta não era a

preocupação que direcionava as ações nos momentos de formação, mas era a intencionalidade que permitia propor questionamentos e oferecer subsídios para os encontros. Os encontros de formação ocorreram ao longo do segundo semestre de 2011, totalizando oito momentos quinzenais de troca, realizados presencialmente e outros muitos de interação e produção de registros informais, que aconteciam nos dias entre um encontro e outro. Buscava-se construir um espaço que prezasse pela escrita narrativa como princípio de trabalho e que tomasse a própria ação educativa como fonte do conhecimento.

Dentre os recursos propostos para produção de dados, foram utilizados diferentes procedimentos metodológicos, que ofereciam múltiplas imagens dos saberes e das experiências dos docentes, permitindo uma compreensão processual, flexível e sensível do trabalho desenvolvido. Procedimentos coletivos – audiogravações, fotografias e nosso próprio diário de pesquisa – tornavam possível a análise da constituição do grupo, das falas não planejadas e das reações primeiras, aliados a procedimentos individuais - sínteses poéticas dos encontros (Mattar, 2010), portfólios reflexivos (Sá-Chaves, 2005) e narrativas pedagógicas (Prado, 2013b) – que acolhiam a reflexões mais íntimas, associações particulares e processos criativos mais ensaiados – permitiram a construção de um amplo panorama a ser estudado.

Como resultados da investigação, apontamos dimensões da Educação Estética que se articulam com a formação docente de modo transformador. Dentre elas, destacaram-se: narrativas pedagógicas, experimentações artísticas e espaços de conversa, por serem elementos que permitiram aos professores perceberem suas potencialidades de atuação.

Narrar práticas, aprender com os desafios da docência.

A pesquisa desenvolvida gerou dados que nos mostram a potência do ato de narrar para a formação profissional docente continuada. Percebemos,

por meio dos registros das experiências vividas e narradas, que este tipo de escrita pode alterar a percepção dos professores sobre seu cotidiano de trabalho e permitir a produção, apropriação e circulação de novos saberes educacionais.

Escolhemos trechos das narrativas, escritas pelos professores[2] envolvidos no grupo colaborativo, para nos ajudar na elaboração conceitual sobre o tema. Assim, transcrevemos suas reflexões e dialogamos com elas, deixando transparecer como o processo vivido se tornou significativo para os docentes em formação, que, ao narrar, demonstravam considerar a dimensão sensível de sua atuação, mostrando-se mais abertos a novas percepções, valorizando o processo criativo e considerando-se autores de suas próprias práticas.

> O momento de compartilhar as narrativas com as outras professoras foi especialmente marcante. Em que momento do cotidiano possibilitamos narrarmo-nos para o outro sobre nossos afazeres? Fui confirmando, reafirmando a potência da narrativa como dispositivo de formação na escola (narrativa de Carolina).

Assim como posto por Carolina, os professores aprendiam, no movimento de registrar suas práticas e pensamentos, que escrever sobre o vivido aprimora o processo formativo em diversas perspectivas. Narrar é atitude de compromisso com o coletivo, realizada diante da certeza de atingir interlocutores e de estabelecer diálogo com suas narrativas. Tais interlocutores podem ser caracterizados por colegas de profissão, por autores com os quais tece diálogos conceituais ou ainda com seus alunos, em movimento de partilha de suas inquietações e retomada de atitudes.

A ação de narrar, portanto, já está fundada nos princípios da formação compartilhada, de professores que são autores de saberes e que se veem como

[2] Os trechos transcritos são dados de pesquisa e foram reproduzidos / analisados com a prévia autorização, conforme termo de livre consentimento assinado por todos os participantes do grupo colaborativo. Os nomes registrados são fictícios e foram criados pelos próprios participantes.

produtores de conhecimentos, como afirmado por Prezotto (2015). Neste sentido, é importante enfatizar que compreendíamos que partilhar histórias pessoais com outros professores se configurava como uma experiência fortemente amalgamada de características estéticas.

No grupo que se instituiu, criamos algumas fortes referências acerca do ato de narrar. Uma delas remetia à importância deste movimento para a organização do próprio pensamento e para a reflexão posterior das atitudes vividas. As narrativas pedagógicas, neste sentido, eram importantes para que os professores não se esquecessem de algumas experiências que passaram, permitindo a reelaboração do momento de reflexão sobre a ação tomada.

> Gostaria de compartilhar mais com vocês, mas estou aproveitando uma aula vaga e não me resta tempo para escrever mais... percebi, só agora, as palavras desse meu aluno que, em princípio, achei que eram lindas. Foi só escrevendo para compartilhar com vocês que me dei conta da outra dimensão disso tudo que vivi com eles [os alunos] aqui na escola. Meninas, eu não havia me dado conta da força de escrever tais palavras (registro de Júlia, sobre narrativa).

Registros como o de Júlia nos ensinam que as narrativas podem mobilizar, nos professores, sentimentos, dúvidas e processos reflexivos diferentes dos vividos momentaneamente na ação. Isto se dá por caracterizar-se como uma experiência de retomada - oral ou escrita - da experiência vivida, que pode permitir ver e ouvir a si com muita proximidade e, ao mesmo tempo, com certo distanciamento. A professora mostra como se dá conta de outras possíveis maneiras de compreender o que viveu ao se propor a registrar, manifestando que a própria ação de narrar configurou-se como outra experiência importante. Narrar é outro acontecimento, intimamente ligado com o vivido, que nos toma e permite atualizar momentos passados, lições aprendidas, contextos e perspectivas não contempladas no calor da ação. Duarte Jr (1986, p. 19) coloca, a respeito das experiências e do modo como as expressamos, que há um *jogo dialético* que tensiona e promove este constante

movimento entre sentir e simbolizar: "isto é: podemos pensar, refletir sobre nossas vivências (podemos organizá-las;) através dos sistemas simbólicos". Ainda de acordo com o autor, esta relação de narrar o vivido e voltar-se à experiência é o que atribui, à vida e ao mundo, sentidos que nos permitem nele vivermos conscientemente, orientandos por uma educação estética marcada pelas ações dos próprios sujeitos.

Do mesmo modo que a narrativa tecida é constituída do que já foi vivido, as novas compreensões geradas a partir do narrado podem alterar a consciência daquilo que já foi vivido. As experiências atuais, bem como as projeções para o futuro, possibilitavam aos professores reinterpretar sua própria história e tirar dela outras lições. Benjamin (1994) nos lembra de que as narrativas apresentam os indícios das nossas experiências vividas, bem como os momentos percorridos por aquele que se envolve na experiência relatada. Representam o que foi sentido, intensamente, de acordo com nossa percepção e memória. É a expressão de nosso modo de compreensão, que revela nossa perspectiva da realidade.

> No começo, tudo o que eu pensava era que nada dava resultado com aqueles meninos. Não dava resultado, por mais que eu me esforçasse. Eu olhava toda a situação de fora, me sentia exigida e realmente me esforçava demais para fazer as coisas mudarem. Só que ao escrever o que eu vivia e ao partilhar este registro, percebi que eu falava deles, sem ver que eu era parte desse *eles*. A turma mais desafiadora da minha vida foi também a que mais me ensinou. Só percebi que estávamos caminhando para o mesmo lugar quando comecei a trazer para a sala de aula, a mim mesma. Parei de esperar resultados, comecei a procurar possibilidades. Compreendi, com estes alunos, como eu também tinha me deixado de fora da sala de aula tantas vezes antes deles. Mas por causa deles, isso provavelmente não acontecerá outras vezes. (...) Dançamos em roda, e no círculo as coisas começaram a encontrar alguma sintonia (narrativa de Ana).

Ao contar de si e de sua atuação, além de viver uma nova experiência – de partilha – os professores tomam consciência de dimensões éticas e estéticas antes não percebidas de sua constituição profissional. Assim, esta era outra importante dimensão das narrativas pedagógicas percebidas pelo grupo e aqui

representada pelo registro de Ana: escrever sobre o que vivia era forte e potente pois aquilo que aprendia com a experiência a permitia revisitar antigas concepções, até então sedimentadas e pouco questionadas, lançando sobre as certezas que já tinha, novos olhares.

Cientes do mundo misturado do qual fazem parte, os professores desvelam, em suas construções narrativas, a incompletude e os dilemas humanos, com os quais lidam cotidianamente. O leitor, por sua vez, não é parte passiva da construção da narrativa. Envolve-se com a trama desenvolvida por identificar-se, de alguma maneira, com os conflitos narrados. De certa forma, as lições registradas deixam de ser um evento particular para tornar-se experiência compartilhada: autor, personagens e interlocutores encontram no texto um ponto para diálogo e elaboração de reflexões acerca das próprias vivências. Assim, narrar não é um compromisso individual, mas um compromisso eticamente orientado com o mundo. É testemunho que materializa uma percepção única, e ao mesmo tempo múltipla, das atitudes, acontecimentos e encontros. Deixa transparecer o sujeito histórico, social e cultural, possibilitando uma ampliação da imagem que se faz daquele que narra. Desvela não só o discurso, mas também o silêncio. O que é escolhido para ser contado traz em si também as renúncias, os contextos, a figura e o fundo. Narrar permite àqueles que escutam/leem questionar seus próprios caminhos, suas histórias e a rememorar seu próprio percurso.

Numa estrutura na qual sentimentos, ações e pensamentos se mostram constitutivos uns dos outros, a narrativa traz à tona a carga afetiva que muitas vezes não é percebida na ação ou apresenta uma racionalidade outra exigida para tomada de atitude em momentos de grande emoção. Desvela-se o fazer da docência como um constante pensar-sentir. Isso acontece porque o registro narrativo pressupõe a partilha do conhecimento produzido: ao narrar-se, o professor amplia sua percepção dos momentos relatados, revê suas práticas e as modifica, em diálogo consigo próprio. É movimento de autoria,

pois ele é o escritor. Entretanto, ao compartilhar suas narrativas com outros professores, ele também assume o papel de interlocutor, abrindo as portas de sua sala de aula para o leitor, convidando a ressignificar, com base em novos olhares, o conhecimento por ele construído. É movimento de partilha, pois ele também é personagem.

Defendemos, aqui, a escrita narrativa como movimento reflexivo importante para a constituição da identidade docente, conforme proposto por Prado e Soligo (2007). Mais do que instrumento de trabalho, muito além de uma forma de registro, a narrativa se revela como uma maneira de exprimir e simbolizar a própria experiência. De acordo com Ferreira (2011), sabemos que o sentido da narrativa não é dado, não há conceito fechado em si que através dela seja representado. Há, entretanto, como coloca Benjamin (1994), a revelação das ambivalências, das possibilidades, do cenário e dos personagens, de uma totalidade de relações. Deste modo, podemos afirmar que narrativas são registros que marcam posicionamento diante da realidade e sinalizam os caminhos reflexivos dos professores a respeito de seu próprio trabalho.

Ao narrar as experiências de sala de aula, os professores evocam suas memórias e as colocam em diálogo com o presente. Neste sentido, concordamos com Benjamin (1996) ao afirmar que nossas experiências configuram-se como memórias que tornam possível entendermos o momento presente. Vale esclarecer que memória não é apenas conhecer o passado, mas principalmente colocar os acontecimentos atuais em uma perspectiva crítica de confrontamento. Está associada, neste contexto, aos laços que unem a sabedoria ancestral e as experiências vividas às nossas ações no momento presente.

Beatriz rememora suas experiências de modo a ressignificá-las no momento presente, tendo a possibilidade de perceber nuances e desdobramentos da própria ação enquanto narra:

> No momento de recreação, todos podiam brincar com os

> brinquedos e jogos. Henrique pega a boneca de pano e as crianças se aproximaram para brincar também: Ângelo, Marcela, Caio. Eles começam a despir a boneca, querendo ver como ela era sem as roupas. Tiraram um sapato, a parte de cima do macacão, a blusa e por fim a boneca fica sem roupa. Neste momento escolhi não interferir, pois queria que eles se sentissem à vontade para brincar. Vali-me então da observação, um pouco distanciada. (...) No momento desta atividade eu não havia me dado conta de que até meu distanciamento, minha escolha pela não-ação, é modo de posicionar-me frente ao grupo. Percebo agora que a mediação necessária pode ser, em alguns momentos, ter a sensibilidade de deixar que os próprios pares trilhem seus caminhos.
> (...) Começaram a mexer na boneca, explorando as partes de seu corpo. Traziam no rosto expressões de curiosidade, vergonha e entusiasmo. As gargalhadas são inevitáveis, e o mais novos repetem os gestos dos mais velhos, rindo com euforia. Luan aponta para a região entre as pernas da boneca (há alguns furos no pano que forra o corpo da boneca: no meio das costas, de baixo do braço esquerdo - mas estes não chamam a atenção dos pequenos - e entre as pernas, o que é observado por eles): *Aqui é o pipi dela*! Aproximo-me e pergunto: *É um menino? Ou é uma menina*? No começo ele se mostra confuso, mas logo responde: *É uma menina*! Pergunto como ele saberia dizer. O aluno responde que o sapato que a boneca estava usando há pouco era rosa. Em seguida argumento: *Mas meninos não podem usar rosa*? Então, em prontidão, o Caio responde: *Podem sim! Eu até tenho bochechas rosas*! (narrativa de Beatriz).

A professora mostra, por sua narrativa, que enquanto vive a aula, dialoga com diferentes premissas e concepções, administra posições culturalmente distintas e busca criar um ambiente fértil para a interação e o aprendizado por meio doas experiências. Benjamin (2007) em consonância com a análise Histórico-Cultural (Vigotski, 1995) do termo, considerando os indivíduos como seres sociais que vivem em diálogo e interação, apresenta as experiências como aquelas situações vivenciadas em que ocorre a percepção de uma dimensão ampliada de sua própria condição em relação à sociedade. As experiências são dotadas, neste sentido, de caráter conscientizador. Assim, a potencialidade das experiências reside na transmissão cultural e nas práticas sociais, que são difundidas e apropriadas através de gerações e de toda a humanidade.

Deste modo, percebemos que há um componente cultural interessante nas narrativas que as torna de fácil identificação a outros profissionais da educação que as lêem: o parceiro de trabalho é capaz de colocar-se no lugar do narrador, de vivenciar suas dores, simpatizar com sua determinação ou hesitar com as dúvidas. Assim, ao mesmo tempo em que o universo particular é revelado, quando o professor escolhe abrir as portas da sala de seu ser, os textos narrados são carregados de coletividade e existem porque tratam de questões que são humanas, de dilemas que são comuns a tantos outros professores. De acordo com Vigotski (1995), o individual é o social em nós. As individualidades se constituem da dimensão social e cultural internalizadas. É a parcela do coletivo que constitui as particularidades, ao mesmo tempo em que esta se permite constituir por aquilo que é comum.

Assim como defende Bakhtin (1993), compreendemos o gênero narrativo como fenômeno estético articulado ao contexto cultural. A escrita das próprias vivências também revela as concepções e sistemas teóricos que direcionam a prática docente. Trazem à tona não apenas as escolhas e renúncias pessoais, mas também a tradição dos espaços escolares, as vozes de todos os outros professores que de alguma forma se relacionam com o narrador/professor. As narrativas construídas pelos professores possuem propósitos que vão ao encontro das suas reflexões e anseios. Ao passo que a experiência vivida produz conhecimento, sua escrita promove consciência dos sentimentos que envolvem as ações narradas.

Experiências narradas, cotidianos partilhados

De todas as muitas narrativas tecidas, selecionamos a narrativa pedagógica de Silvia, especialmente escolhida por suas amplas discussões ao longo dos encontros, para contextualizar e tentar localizar o movimento de criação e expressão da professora que narra e do coletivo que a recebe. Silvia escreveu sua narrativa quando lançamos a proposta de que a narração seria

compartilhada com todos do grupo. Neste caso, Sílvia produziu uma narrativa pedagógica breve, que tem como interlocutores diretos outras professoras, narrando um acontecimento vivido no cotidiano escolar, tendo como personagens principais, preferencialmente, a si mesma como professora e suas relações com seus estudantes, que em nosso grupo de pesquisa denominamos *pipoca pedagógica*, conforme proposto por Prado (2013a). Sílvia nos enviou um registro metaforicamente quente, aligeirado, que descrevia a ação assim como ela dava conta de relatar, em um primeiro momento:

> Estou fazendo um projeto com meus alunos que enfatiza os animais e suas cores, que podem ser variadas ou não. Assim apresento para as crianças borboletas de diversas cores e escolhemos uma delas para reproduzir, ou seja, desenhar e pintar seguindo as cores e estampas. E foi assim com os peixes, com as aves, com os insetos, até chegarmos hoje ao pinguim (animal que dá nome à turma). Fui confiante dizendo onde deveriam pintar de preto, onde deveriam pintar de amarelo e onde deixar branco. Um aluno me interrompeu com a seguinte pergunta: *Por que eu não posso pintar do meu gosto? Da minha cor preferida, azul*? Respondi: *Por que pinguins só possuem esta coloração*. Veio outra pergunta: *Quem te falou isso?* Respondi: *Ninguém me garantiu isso, mas hoje vamos pintar dessa cor*. (pipoca pedagógica de Silvia, versão 1)

Se a consciência da articulação entre teoria e prática se mostra fundamental para a formação reflexiva do professor, sabendo que o diálogo com as teorias é possibilitado e ampliado pela percepção sensível da realidade, narrativas como a de Silvia nos permitiam enfatizar a presença de concepções teóricas e do conhecimento histórico e cultural nas práticas vivenciadas pelos educadores em seus contextos de trabalho.

Tentávamos mostrar às professoras, com a maior clareza possível, que todas as nossas escolhas implicam pressupostos, ideias que já temos acerca das coisas e das pessoas. Assim, desde atitudes aparentemente simples, como abaixar-se para conversar com uma criança olhando em seus olhos ou a escolha das cores, até decisões mais determinantes, como a escolha do

material didático ou definição do projeto político pedagógico da escola, estão implicadas em concepções e crenças relativas ao campo educacional.

Mostrávamos ao grupo que a percepção dos princípios direcionadores de nosso trabalho permite clareza nas escolhas que fazemos, segurança nas atitudes tomadas e consequentemente maior intencionalidade. Assim, a escolha pela contemplação de experiências sensíveis e a opções por uma formação estética e reflexiva se afirma como alternativa consciente e fundamentada.

Outras narrativas circularam pela rede de professores participantes do grupo colaborativo no mesmo momento que a de Silvia. Várias pessoas sempre comentavam rapidamente tudo o que ia sendo postado. Entretanto, ninguém fez menção à pipoca pedagógica de Silvia. Optamos por não tecer comentários, pois era importante que os professores arriscassem suas próprias análises de cada narrativa. Embora tenhamos nos calado momentaneamente, nossos pensamentos borbulhavam inquietos: como poderia a professora associar a escolha de cores dos alunos com a compreensão tecnicamente real dos animais? Era isso que importava? Ela não percebia que o desejo em utilizar a cor azul (ou qualquer outra cor e forma) nada dizia do pinguim, mas sim do seu aluno? Numa turma de Educação Infantil, saber a cor exata de pinguins deveria ser mais importante do que a experimentação sensória? Estas e outras perguntas nos tomavam. Ao mesmo tempo, pensávamos que, como formadores, também não podíamos dizer à professora (que se colocava como aprendente em nosso grupo) que só há um jeito certo de conduzir o conflito por ela vivido.

Também o silêncio é tomado como elemento que diz das escolhas e do modo como o grupo se relaciona. Diante de um coletivo tão atuante como o que se instaurou, no entendimento de Sílvia, a ausência de interação sinalizou que algo estaria fora de contexto:

> Poxa, ninguém comentou minha pipoca... será que não gostaram ou será que o texto não está bom? Escolhi um momento difícil para relatar, pois na escola há espaço para a criação, mas também preciso ter um compromisso com o real, não é mesmo? Como eu posso me responsabilizar pela educação de crianças se informo, equivocadamente, que existem pinguins azuis? (e-mail de Silvia)

O registro da professora manifesta conflito entre o conhecimento científico, que ela julga importante ser transmitido, e a exploração sensória. Diante de uma simples atitude de colorir animais, é revelada a dificuldade em conciliar momentos de criação e experimentação com os saberes que supostamente a instituição escolar deva transmitir. Para o dia do próximo encontro, Sílvia chegou com sua narrativa impressa e reformulada. Ela conta ao grupo:

> Gente, a minha pipoca é a mesma que lancei na net, mas reescrevi o final, porque achei que não tinha ficado claro o modo como encaminhei a questão. Gostaria de ler de novo, pode ser? Preciso também da opinião de vocês, me incomodou bastante não ter acontecido nenhuma resposta quando coloquei no e-mail. (depoimento audiogravado de Silvia)

No novo texto, ela reescreve com outras palavras a mesma situação, com outro encaminhamento e justificava de modo diferente sua escolha:

> Estamos enfatizando os animais e suas cores, que podem ser variadas ou não. Assim eu apresentava às crianças borboletas de diversas cores e perguntava qual queriam de modelo, ou seja, as cores deveriam ser as mesmas. E foi assim com os peixes, com as aves, com os insetos, a chegamos ao pinguim (animal que dá nome à turma) e fui confiante dizendo onde deveriam pintar de preto, onde deveriam pintar de amarelo e onde deixar branco. Fui interrompida por um aluno com a seguinte pergunta: *Porque eu não posso pintar do meu gosto? Da minha cor?* Respondi: *Por que pinguins são possuem esta coloração.* Veio outra pergunta: *Quem te falou isso?* Respondi: *Ninguém me garantiu isso, podem pintar de qualquer cor.* Comecei a pensar no tipo de escolha direcionada que estava colocando diante da minha turma, uma escolha sem liberdade de escolha. Que fala tão confiante esta que derrubaram em 5 minutos? Pelo menos uma ação me pareceu correta: reconhecer que não sabia de onde vinha essa informação. Decidi pensar mais

> cuidadosamente minhas falas e minhas fontes, assim fui pesquisar e descobri que existem pinguins brancos, amarelos, cinzas, marrons, tem um pinguim azul na Malásia e até um pinguim rosa nas ilhas de Madagascar. (pipoca pedagógica de Silvia, versão 2)

Curioso perceber, entretanto, que a professora refletiu sobre sua ação e fez da escrita um modo de tentar compreender, para si mesma, a atitude tomada perante o grupo. Ela termina o texto justificando que há um dado de realidade que fundamenta sua ação - há pinguins de outras cores. Demonstra com isso que, embora tenha compreendido que não pode determinar as escolhas de seus alunos o tempo todo, ainda baliza suas ações educativas pelo concreto. Sua reflexão clama por mais certezas antes de conduzir o grupo, quando deveria, dentro de uma perspectiva de educação estética, levá-las a olhar para as representações possíveis e para os sentidos pelos alunos atribuídos, criativamente, aos animais e às cores.

Neste sentido ressaltamos que o movimento de percepção da articulação entre as teorias e práticas ocorre a partir das experiências vividas, dos embates cotidianos e das situações percebidas na sala de aula. Ao questionar o vivido, analisar sua própria atuação e compreender a relevância de uma formação fundada nos pilares da sensibilidade, a professora busca fundamentações para suas hipóteses, se aproxima do conhecimento produzido anteriormente a respeito deste tema e elabora novas possibilidades compreensivas a partir dele.

Este gesto criador, o estado contemplativo de sua prática e a atitude investigativa frente aos dilemas cotidianos não são condições inerentes à atividade docente, nem mesmo constituem o educador *naturalmente*. Como práticas sociais, tais capacidades precisam ser desenvolvidas, exercitadas e ampliadas por meio do exercício formativo da sensibilidade estética. É por meio da formação continuada, no diálogo com seu coletivo de trabalho e com outros coletivos que o docente desenvolverá sua capacidade de percepção de si mesmo, de suas potencialidades.

A conversa no grupo de formação mostrou-se bastante produtiva neste sentido. Ao dizer das práticas ali relatadas, de modo mais amplo e coletivo, reafirmou-se a importância de fazer da narrativa um ato reflexivo, uma experiência em si. Pudemos expor as leituras das diversas narrativas, inclusive a de Silvia. Percebemos que seu desejo em conversar sobre os encaminhamentos possíveis para situações como a narrada por ela era latente, e a ausência de respostas via internet a tinha deixado ainda mais insegura. Nossa discussão mostrou-se muito produtiva especialmente por termos conseguido deixar de lado os julgamentos de valor das práticas cotidianas, por elas atribuído num primeiro momento. Pudemos vislumbrar as narrativas e enxergar através delas, vendo os professores, os alunos, suas salas de aula e a beleza destas relações. Munida de novas reflexões, Silvia envia, no dia seguinte, a terceira versão de sua narrativa:

> Estava trabalhando as características dos grupos de animais com as crianças, a cada novo animal realizávamos uma atividade de artes plásticas para que cada criança pudesse organizar o novo conhecimento. O grupo de crianças foi denominado de *Turma do Pinguim*, assim quando foi trabalhado este animal apresentei o desenho de um pinguim (mais clássico possível – preto, branco e amarelo) e pedi que eles pintassem igual.
> Após conversar com as crianças, entreguei o desenho. Uma criança vira e pergunta: *Por que tenho que pintar o pinguim dessa cor?* Respondi: *Por que pinguim é dessa cor.* A criança questionou novamente: *Mas se esse pinguim é meu por que não posso pintar de azul, a cor que quero*? Confesso que fiquei um pouco irritada, mas distribuí as demais cores, por fim saiu um pinguim de cada cor: roxo, rosa, azul, vermelho. Ainda não satisfeita, resolvi pesquisar com os alunos sobre as espécies de pinguins existentes, na certeza de comprovar a eles que não existiam outras cores para este animal. Descobrimos que existem pinguins coloridos, inclusive uma espécie de pinguim azul nas ilhas da Malásia. Com este acontecimento conversamos e descobrimos que tudo o que nos provoca deve ser motivo de pesquisa e reflexão. (pipoca pedagógica de Silvia, versão 3)

Nesta terceira versão, a narrativa de Silvia carrega outra concepção de educação, ainda que pautada, numa primeira leitura, nos referenciais concretos da existência ou não de pinguins coloridos. A professora diz de si e das

descobertas que fez acerca da docência, utilizando a situação da sala de aula como pano de fundo. Neste momento, ela tece reflexões sobre seu lugar junto ao grupo e sua formação.

Diante das três versões para o mesmo acontecimento, é necessário fugir da armadilha da suposta veracidade de alguma das versões e afirmar que pouco importa como a aula realmente aconteceu. Importa saber, tendo já passado o momento vivido, os sentidos que a professora atribui a ele, as lições que tira para sua formação e o modo como faz, da escrita, meio de diálogo com outros professores. Silvia narra, nesta última versão da narrativa, algo sobre si. Utilizando sua aula como metáfora para a própria formação, a professora conta que se sentiu em conflito, buscou fundar suas ações cientificamente e percebeu que não poderia sustentar suas ações apenas neste pilar do conhecimento, tendo no final se convencido que diante de um impasse, é necessário refletir.

Vale ainda ressaltar que, uma leitura mais atenciosa das narrativas de Silvia revela a compreensão do elemento criativo e a busca pela apropriação do universo da fantasia em sua constituição como professora: possivelmente não existem, neste mundo tal como conhecemos hoje, pinguins rosas em Madagascar, nem mesmo espécies azuis na Malásia. Ao apropriar-se da experiência vivida, Silvia se permite escrever uma memória de docência inventada[3], na qual o real e o imaginário se confundem e convocam a pensar sobre o que realmente importa nas situações vivenciadas e narradas. Outra narrativa de sua autoria, escrita após este momento, mostra como escrever a pipoca pedagógica marcou sua formação, trazendo também outras compreensões para a sala de aula a partir de então:

[3] Parafraseando Manoel de Barros

> Determinadas atitudes que pensava serem corretas... mas aprendi também que preciso estar aberta a novos desafios, a mudanças de atitude, você lembra do pinguim azul? Quase morri de vergonha... mas foi bom para eu aprender que a autonomia e o espaço de criação devem ser construídos na Educação Infantil. Foi um semestre de aguçar sentidos, de entender que arte não é papel e canetinha, lápis ou giz de cera.
> Educação estética envolve tudo aquilo que pode ser sentido, vivido, ouvido e tocado. Aprender a ouvir o outro totalmente aberto e sentir o que aquilo pode significar, me fez entender porque a opinião da criança é importante, quando eu permito que sua voz seja significando e ela, significado. Relatos de como nos tornamos professoras me fizeram perceber o que eu realmente senti naquele dia de certeza, que havia também um pouco de mim em algumas falas, situações iguais, vividas de diferentes pontos de vista. A imagem da roda, na qual tudo é acolhido me fez acolher a todas, ao curso, perceber a saudade que sentirei de realmente ser ouvida, ou se posso ousar dizer, onde posso ser percebida (narrativa de Silvia).

Neste sentido, observamos o movimento de apropriação de saberes e criação de novos conhecimentos nas narrativas das participantes. Assim como Silvia, em diversos momentos, as professoras registravam suas angustias, dúvidas, certezas, descobertas e opiniões e buscavam possibilidades de diálogo para as questões postas por suas narrativas.

Como nos lembra Benjamin (2007), ao dizer de si, compreendemos estar dizendo também de todas as nossas experiências anteriores, necessárias para a construção da identidade e dos contextos de vida quando narramos. Assim, narrar nossas experiências passa a ser mais do que um exercício de contar de si mesmo, para simbolizar um gesto de compartilhamento de conhecimento produzido socialmente, um registro de práticas e reflexões que vão do coletivo para a análise pessoal, retornando ao coletivo de maneira ressignificada. Este modo de compreender a narrativa pressupõe uma fala/escrita repleta da intenção de provocar novos desejos e novos conflitos no leitor, de se fazer conhecer por ele, e principalmente ter o propósito de fazer a diferença na vida do outro.

Considerações finais: o cotidiano da escola é desafiador

É no entrelaçamento do momento vivido, do momento narrado que professores se constituem como profissionais reflexivos e pelo exercício estético, em toda a sua complexidade, tornam a formação plena de sensibilidades a enfrentarem os desafios do cotidano docente.

Acreditamos que é neste ressignificar através da narrativa que a sensibilidade proveniente da experiência estética se constituiu. Narrando as experiências de si e compartilhando com suas colegas, as professoras aproximaram-se do sentimento que a incompletude e os dilemas cotidianos de sua prática lhe despertam. Possibilitando não somente essa experiência reflexiva como também uma vivência de formação continuada que leva em conta as múltiplas dimensões do trabalho docente.

Benjamin (1994) estava preocupado com as fragmentações e rupturas progressivamente apresentadas à sociedade moderna e percebia a naturalização das polaridades e separações entre pensar, sentir e fazer. Com base no pensamento do autor, percebemos que tão grave quanto a polarização destas imagens entre si é a falsa suposição de que o que acontece na escola é natural ou o único modo de entender a realidade.

Neste sentido, é indispensável agirmos contra a tendência naturalizadora das relações e problematizarmos a lógica vigente, buscando outras maneiras de entender a realidade. Podemos encontrar sentidos diversos para situações cotidianas: "cabe aqui o abandono decisivo do conceito de 'verdade atemporal'. Pois verdade não é apenas uma função temporal do conhecer, mas está ligada ao núcleo temporal cravado igualmente no conhecido e no que conhece" (BENJAMIN, 2007 p.320).

De acordo com o pensamento de Benjamin (1994), narrativas são construções polissêmicas e, nelas, não há uma perspectiva linear que se desenvolve, pois as experiências vividas as modificam e as transformam simultaneamente. São representações criadas com base em experiências que se

acumulam e ampliam nosso modo de compreensão, num movimento de criação e recriação. Desenvolvem-se não apenas na ruptura e/ou superação de percepções anteriores, pois os novos sentidos dados se interpenetram ao antigo e permitem assim a criação de um modo diferente e ampliado de pensar as experiências sociais em sua totalidade.

O registro do trabalho docente, por meio de narrativas pedagógicas escritas, evidencia o cotidiano do professor e suas relações com seus alunos e alunas. Também evidencia as múltiplas dimensões do trabalho e da escolha por ser professor na contemporaneidade. Narramos, assim, uma experiência que não é só do campo profissional, mas atinge também os recônditos do humano em cada um dos professores que partilharam uma formação plena de sensibilidades. Diz a professora Sílvia:

> Uma passadinha para vocês saberem que marcaram muito minha trajetória... Cá estou eu, de férias. Me pego olhando para o céu e brincando com as formas das nuvens... cada composição me lembrava um sentimento, um momento vivido em nosso grupo. Aí percebi como estou repleta de novos olhares, de curiosidades, de atenção. E a maior percepção: meus alunos terão uma professora mais atenta, mais ouvinte, mais disponível. Gratidão, meninas. (e-mail de Sílvia ao grupo)

Enfim, pode-se dizer que as narrativas são potencializadoras do processo formativo sensível e reflexivo, por desvelarem as emoções intensas causadas pela carga afetiva presente em muitos momentos vividos na escola. E também por possibilitarem que os conhecimentos e saberes docentes sejam revisitados, refletidos e reorganizados, enfrentando os desafios do cotidiano escolar, não só com mais desenvoltura, como também exercitando a Educação Estética com o intuito de complexificar os conhecimentos e saberes no campo educacional.

Referências

AZEVEDO, Francisco Ferreira do Santos. *Dicionário Analógico da língua portuguesa*: ideias afins / Thesaurus. 2a ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BENJAMIN, Walter. O narrador**.** In: *Magia e técnica, arte e política.* Obras Escolhidas I, São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única.* Obras escolhidas II. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BENJAMIN, Walter. *Passagens.* Belo Horizonte: Ed. da UFMG / Imprensa Nacional do estado de São Paulo, 2007.

CUNHA, Renata C. O. Barrichelo e PRADO, Guilherme do Val Toledo. *Percursos de Autoria:* exercícios de pesquisa. Campinas: Alínea, 2007

DUARTE Jr., João-Francisco. *A Montanha e o videogame:* escritos sobre Educação. Campinas: Papirus, 2010.

DUARTE Jr., João-Francisco. *O sentido dos sentidos:* a Educação (do) sensível. Curitiba: Criar, 2001.

DUARTE Jr., João-Francisco. *O que é Beleza.* São Paulo: Brasiliense, 1986.

FERREIRA, Luciana Haddad. (org.). *Arte de olhar:* percursos em Educação. Campinas: Ílion Editora, 2011.

FERREIRA, Luciana Haddad. *Experiência estética e prática docente:* exercício de sensibilidade e formação. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, São Paulo.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de Vida e Formação.* São Paulo: Cortez, 2004.

MATTAR, Sumaya. *Sobre Arte e Educação:* Entre a Oficina Artesanal e a Sala de Aula. Campinas: Papirus, 2010.

NÓVOA, Antonio. *Professores:* imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. Viver, narrar, experienciar: pipocas pedagógicas como "outros" sentidos do trabalho docente. In CAMPOS, Cristina Maria; PRADO, Guilherme do Val Toledo. *Pipocas Pedagógicas:* narrativas outras da escola. São Carlos: Pedro&João Editores, 2013a.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. Narrativas Pedagógicas: indícios de conhecimentos docntes e desenvolvimento profissional. In *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v.4, n.10, p.149-165, 2013b.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: _____; _____ (Org.). *Porque escrever é fazer história*: revelações, subversões, superações. Campinas: Alínea, 2007. p. 45-59.

PREZOTTO, Marissol. *O trabalho docente com.par.t(r)ilhado:* focalizando a parceria. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, São Paulo.

SÁ-CHAVES, Idália. (org.) *Os portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro.* Lisboa: Porto Editora, 2005a. p. 121-131.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. Apresentação. In: Dulcéria Tartuci; Luzia Silva (et al) (Org.). *Formação Continuada, interdisciplinaridade e inclusão social.* Catalão: Universidade Federal de Goiás, 2008, p. 7-22.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo:* um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Obras escogidas:* Vol. 3. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do Pensamento e da Linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 2001.

A importância de Anísio Teixeira na educação brasileira

The importance of Anísio Teixeira to the National Education

Cristine Norbim Barcellos Lopes[1]
João Carlos Rodrigues Andrade[2]

[1] Docente Senac/Itapetininga/SP, cristine.nblopes@sp.senac.br
[2] Docente Etec Prof Edson Galvão/Itapetininga/SP

Submetido em 18/11/2015
Aprovado em 19/12/2015

Resumo: Resenha do livro "NUNES, Clarice. Anísio Teixeira. Coleção Educadores. MEC, 2010".

Abstract: Review of the book "NUNES, Clarice. Anísio Teixeira. Coleção Educadores. MEC, 2010".

O livro Anísio Teixeira de autoria de Clarice Nunes faz parte de uma coletânea realizada pelo Ministério da Educação para educadores e pensadores da educação, realizada por uma equipe técnica composta por representantes da UNESCO, de universidades, do MEC e instituições educacionais[1].

Foi aproveitada a coleção Penseurs de l'éducation, organizada pelo International Bureau of Education (IBE) da Unesco em Genebra, com a reunião de alguns pensadores da educação de todos os tempos e culturas. O livro é apresentado por Fernando Haddad então ministro da educação.

No primeiro capítulo, a autora comenta sobre a trajetória de Anísio Teixeira (1900-1971), quando descreve que o educador não nasce educador e, foi laboriosamente construído e delineado na infância, adolescência e juventude.

Outro questionamento é realizado: Qual é o nosso propósito na vida? E qual seria o propósito de Anísio Teixeira? Anísio nasceu em 1900, em Caetité, em um casarão assobradado, no interior da Bahia, na Rua do Hospício. A autora descreve sua emoção ao visitar o local e conhecer o bercinho que o acolheu nos primeiros dias de vida.

Nasceu no seio de uma família com prestígio político, estudou em colégio jesuíta, despertando a sua admiração pela Companhia de Jesus. Em 1914, transferiu-se para Salvador para o Colégio Antônio Vieira, onde contou com a oportunidade de conhecer docentes de muito valor, que combinavam a vocação acadêmica com a vocação sacerdotal. Nesse ambiente reconheceu-se, como ele mesmo dizia, "um animal religioso".

Sua formação jesuítica influenciou o seu comportamento, no seu íntimo, na disciplina do horário das suas refeições, no despertar, na alimentação. Além de introspectar valores morais e sendo consciente da sua inteligência como um "dom" e, admirador da monarquia e do catolicismo.

[1] Essa resenha teve orientação do Prof. Dr. Ivan Fortunato, e foi apresentada como trabalho final da disciplina Políticas Públicas e Organização da Educação Básica, do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes da Educação Profissional em Nível Médio, oferecido no segundo semestre de 2015, no IFSP, Itapetininga.

Entre os 19 e 22 anos, hesitou entre seguir a vida religiosa ou a vida mundana. Contudo o seu pai queria que prosseguisse como magistrado e não permitiu seu ingresso no noviciado. Formou-se então advogado, no Rio de Janeiro, mas a contragosto, pela imposição de seus pais.

Indicado para o cargo de Inspetor Geral do Ensino em Salvador, no governo de Góes Calmon, ao invés da promotoria como desejava o seu pai. Anísio, ao assumir o posto, leva consigo o idealismo de congregado mariano e os seus conhecimentos jurídicos.

Deparou-se com o despreparo do professor, a imoralidade, a corrupção e a estagnação dos serviços educativos e a ineficiência da máquina estatal. Além das escolas serem custeadas com os recursos dos próprios professores, sem mobílias, sem material didático. Os estudantes escreviam no chão ou ficavam de joelhos escrevendo em tábuas improvisadas como bancos.

Nesse momento, decide fazer duas viagens pedagógicas aos Estados Unidos dando origem a anotações, que servem até o momento atual como referência na política educacional. Defronta-se com John Dewey, do qual irá influenciá-lo em uma nova visão humanística. A primeira viagem, em 1927, com duração de sete meses visita as instituições de ensino público. Conheceu o adido cultural do Brasil nos EUA, Monteiro Lobato, possibilitando uma visita pedagógica mais prolongada entre 1928 e 1929.

Em meados da década de 20 pode cursar mestrado na Columbia University, conheceu a obra de Jonh Dewey, inspirando a buscar um novo modelo de educação brasileira, sendo o primeiro a traduzir as suas obras. Esse acontecimento levou-o a substituir os valores voltados a tradicional religião católica pelo pensamento científico.

Na página 20 do livro, Nunes propõe um questionamento; Quais são os limites da ação partidária no campo da educação. Acaba por relatar como estava o panorama político no mês de fevereiro de 1935. Onde Anísio teve a existência a serviço da educação, redigindo o programa do Partido

Autonomista do Distrito Federal. O relato crítica às organizações políticas liberais, aos extremismos, a falta de coesão e a homogeneidade, com atitudes contrárias à formação de uma mentalidade aberta.

O Interesse de Anísio em escrever um programa partidário, contendo um sistema de ensino municipal da escola primária até a universidade, modernizando ensino no Brasil. Sua obra foi taxada de anárquica pelos seus opositores. Contou com uma equipe de colaboradores das mais diversas ideologias. Realizou uma gestão com abertura para oportunidades educativas além da escola primária, expandindo as escolas técnicas secundárias e o ensino para adultos, com objetivo de ter mais qualidade. O professor primário começa a ser valorizado com a sua formação na recém criada Universidade do Distrito Federal.

Defendeu uma escola, ou melhor, a Nova Escola, o ensino público, gratuito, laico e obrigatório para o menos favorecidos. Já que nesse período dos anos 20, o ensino era elitista e para as classes mais abastadas. Associava ciência e arte a educação. Não se filiou a nenhum partido, mas convidou Leônidas Rezende e Edgardo Castro Rebelo para os quadros da Universidade do Distrito Federal. Simpatizava com algumas ideias comunistas, tais como Carlos Drummond de Andrade, Paschoal Lemme e Jorge Amado, que o julgava Anísio Teiseira o amigo das crianças, dedicando o seu livro Capitães de areia, a Anísio.

A opressão política, nos anos 1930, acaba por silenciar a voz de Anísio e torna-se foragido e escondendo-se da polícia, sendo escondido pelos amigos e, em meados dos anos 1940, reconhecido pela UNESCO com o convite para fazer parte como conselheiro do Ensino Superior (1946-1947).

Exerceu o cargo de secretário da Educação e Saúde do Estado da Bahia (1947-1951) no governo de Otávio Mangabeira, de 1951 a 1964. É convidado pelo ministro Ernesto Simões Filho e torna-se Secretário Geral da Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (Capes).

Em 1964, conforme pontua a autora: "Qual o preço a pagar pela afirmação da democracia como valor?" Anísio então reitor da Universidade de Brasília (UnB), o vice-reitor Almir de Castro e funcionários são flagrados no campus pelas tropas do Exército e da Polícia Militar de Minas Gerais, procurando armas e inspecionado a reitoria, biblioteca e escritórios, sendo então demitido do seu cargo.

No governo de João Goulart, Anísio não aceita o convite para ser reitor da UnB. Assumi a vice-reitoria a fim de prestigiar Darcy Ribeiro. Auxilia a Universidade por intermédio de transferências de verbas do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, o qual atualmente leva o seu nome.

Nunes, descreve a condução da sua política educacional dentro do Ministério da Educação e Cultura enquanto estava no Inep. Destinando verbas e buscando criar infraestrutura para pesquisa educacional e social no Brasil. " A educação foi para ele um valor sagrado". Foi excluído , suspeito, banido. A violência que sofreu foi respondida por seu trabalho como professor, conferencista, tradutor, membro do Conselho Federal de Educação no Rio de Janeiro. Em toda a produção de Anísio Teixeira a democracia foi tema, dentro e fora da escola. Toda a sua vida foi dedicada à educação.

Com a proposta de uma educação para todos os brasileiros, estudou, viajou, buscou novas experiências pedagógicas. Acreditava sobre a necessidade de preparar a população para novas formas de trabalho.

A autora comenta sobre as bases teóricas do pensamento de Anísio Teixeira, que foram construídas pelo pensamento de John Dewey (1859-1952), contudo por sua concepção de democracia e mudança social. Essa influencia é discorrida em uma apresentação cronológica da concepção deweyana e a sua grande influência sobre Anísio.

Sob o tema "A obra de Anísio Teixeira como provocação, a autora questiona: "Será que podemos realmente captar o significado da obra de Anísio Teixeira?". Realiza, então, uma reflexão da situação dos dias atuais, tais

como a violência nas instituições , das discriminações , exclusões, corrupções, a tirania do dinheiro através da globalização, entre outros temas mencionados. Ao final, propõe que a obra de Anísio Teixeira é um convite para o resgate, na qualidade da educação e, de transformações sociais, eliminando privilégios, desigualdades e hierarquias.

Política e Educação por Paulo Freire

Politics and Education by Paulo Freire

Moisés Edevaldo Pereira

Submetido em 18/11/2015
Aprovado em 19/12/2015

Resumo: Resenha do livro "FREIRE, Paulo. Política e Educação: Ensaios. 5ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época. v.23)".

Abstract: Review of the book "FREIRE, Paulo. Política e Educação: Ensaios. 5ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época. v.23)".

O teórico da educação, educador, filósofo, escritor e também o Patrono da Educação Brasileira, Paulo Reglus Neves Freire (Paulo Freire), nasceu em 19 de setembro de 1921 em Recife, Pernambuco, onde experimentou, ainda criança, as dificuldades de sobrevivência das classes populares e numa das regiões mais pobres do país. Trabalhou no SESI (Serviço Social da Indústria) e no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife. Considerado um dos mais respeitados intelectuais brasileiros, sendo citado na grande maioria dos temas relacionados à educação no Brasil e em vários outros países. Freire ganhou 41 títulos de Doutor Honoris Causa de várias universidades, tais como Harvard, Cambridge, Oxford, entre outros. Foi secretário de educação na Prefeitura de São Paulo entre 89 e 91. Viveu fora do Brasil um período considerável (entre 64 e 79), em função do regime militar, onde esteve lecionando no Chile e nos Estados Unidos. Foi professor, também, da Universidade de Genebra na Suíça. Após esse período de exílio, foi professor, no Brasil, da Faculdade de Educação da Unicamp e da PUC de São Paulo (Pontifícia Universidade Católica).

Os temas abordados neste livro[1] demonstram os ideais do autor em relação à construção crítica do conhecimento e do saber. Explana a educação como uma ação que vai além da sala de aula, do local entre quatro paredes, relacionando-a com todo o aspecto sociocultural e da democracia inexistente na prática. Conforme aborda Freire "cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão". É abordado seu método que foi idealizado na vivência e na carga de informações que o aluno traz consigo à escola com palavras e aspectos comportamentais relacionados com a sua realidade. E, com isso, o aluno se familiariza, pois está adquirindo informações com a linguagem e a

[1] Essa resenha teve orientação do Prof. Dr. Ivan Fortunato, e foi apresentada como trabalho final da disciplina Políticas Públicas e Organização da Educação Básica, do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes da Educação Profissional em Nível Médio, oferecido no segundo semestre de 2015, no IFSP, Itapetininga.

forma de transmissão dessas informações relacionadas ao seu meio, tornando-se mais fácil e aplicável à mudança da realidade do aluno. Assim sendo, a tarefa de educar, não é apenas transmitir informações, mas ser também uma ponte entre o aluno e o saber auxiliando na construção do conhecimento.

É muito importante respeitar a vivência e a carga de informações que ocorrem fora da escola e entender que é através destes pontos cruciais que se iniciam as transformações da realidade do aluno e, consequentemente do mundo. Freire considera essa abordagem como leitura de mundo, pois entende que a realidade do aluno e as informações adquiridas antes de adentrar-se numa sala de aula, podem ser aproveitadas como base e ferramentas para auxiliar no processo de transformação e que essa transformação ocorra de modo a ser melhor. Pois para Freire "Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social que tornamos parte.".

A pedagogia e a educação, segundo Freire sempre estiveram carregadas de uma politica. Assim, a prática educativa e a reflexão sobre essa prática, o que seria a práxis, eram considerados atos políticos, sejam de escolha, de decisão, de luta, de demonstração de poder e força entre as partes. Dessa forma, Freire mostra a inseparabilidade da política com a educação e sua preocupação com a definição específica de cada conceito e que seu sentido seja deturpado em função dessa relação entre ambas. Freire afirma que "você só trabalha realmente em favor das classes populares se você trabalha com elas, discutindo com respeito, seus sonhos, seus desejos, suas frustrações…". Assim entende que isso não significa que o político-educador acomode-se conforme o grau de ingenuidade das classes populares, mas sim que não é possível esquecer, negar as aspirações dessas classes, caso a opção seja progressista. Freire aborda, na introdução da obra (Primeiras Palavras) que se dará por satisfeito se os textos que formam a obra provocarem os leitores no sentido da compreensão crítica da história e da educação. Termos que se

completam em sua visão como descreve "A importância do papel interferente da subjetividade na História coloca, de modo especial, a importância do papel da educação".

Os onze textos que compõem a obra são: educação permanente e as cidades educativas; educação de adultos, hoje algumas reflexões; anotações sobre unidade na universidade; educação e qualidade; alfabetização como elemento de formação da cidadania; do direito de criticar – do dever de não mentir, ao criticar; educação e participação comunitária; ninguém nasce feito: é experimentando-no no mundo que nós nos fazemos; educação e responsabilidade; escola pública e educação popular e universidade católica – reflexões em torno de suas tarefas. De uma forma geral, a obra aborda a busca pela conscientização político-pedagógica, partindo do ponto central como a liberdade e a autonomia e preza pela história do ser humano, conforme aborda "É possível vida sem sonho, mas não existência humana sem sonho" e ainda "Pensar a História como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade.".

Freire deixa explícito o amplo relacionamento e ligação que há entre a política e educação, cita que ambas são cúmplices para se obtiver sucesso com relação à transformação do aluno e do mundo. Freire afirma que Educação é um ato político e não meramente pedagógico e nos textos deixa transparecer essa relação e que a transformação é plenitude do ato de transcender e, este, é, primeiramente, embalado pela "construção de uma postura política, que deve ser comprometida com a educação de qualidade em todos os sentidos".

O conhecimento adquirido através do processo de aprendizagem, onde os alunos participam ativamente, gera também, a construção de um saber crítico, comprometido com o sucesso dos seus resultados. O que dessa forma, resulta em alunos não passivos, mas sim críticos e conhecedores daquilo que realmente querem fazer e querem saber. Com isso sabem dialogar, buscar, entender o porquê e podem dar sugestões, tornando-se mais ativos no

processo da construção de seu próprio conhecimento. Assim, o conhecimento é como uma produção social, que é gerado através da práxis, ou seja, da ação, da reflexão e de nova ação em cima do que se refletiu, gerando um ciclo de ação e reflexão através de críticas e o despertar da curiosidade que massificam a história do conhecimento.

Este livro é indicado a todos os profissionais e colaboradores da educação, seja atuando direta ou indiretamente com os educandos, mas é imprescindível que se tenha uma opinião crítica a respeito da política educativa e como elas relacionam-se e, também, compreender e buscar a transformação da realidade. Assim sendo, essa obra é uma ferramenta fantástica para a reflexão e evolução no processo de transformação positiva de mundo.

Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Educação

Social Movements , Public Policy and Education

Patrícia Fernanda da Luz

Submetido em 25/11/2015
Aprovado em 19/12/2015

Resumo: Resenha do capítulo "GOHN, Maria da Glória, Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Educação. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de, JEZINE, Edineide, (Orgs.), Educação e Movimentos Sociais, 2ª. Ed. Campinas, Editora Alínea, 2010, p. 33-53".

Abstract: Review of the book chapter "GOHN, Maria da Glória, Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Educação. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de, JEZINE, Edineide, (Orgs.), Educação e Movimentos Sociais, 2ª. Ed. Campinas, Editora Alínea, 2010, p. 33-53".

Este trabalho[1] tem sua base na autora Gohn (2010), no capítulo dois, do Livro Educação e Movimentos Sociais, pauta-se no sentido de dar importância na construção de um cidadão reflexivo, participativo de maneira global, e, por isso, analisamos momentos históricos junto aos movimentos sociais, as políticas implementadas e a importância da junção educação formal e educação informal.

Para isso, percebe-se que é preciso que sejam respeitados os direitos da cidadania e que se aumentem os níveis de participação democrática da população, e um dos meios eficazes é a própria educação. E falar em educação não se limita a uma sala de aula, pois essa abrange várias áreas, destacando-se: a formal (escolar), a não formal (práticas educativas de formação voltadas para a construção da cidadania) e a informal (socialização dos indivíduos no ambiente familiar de origem). E, ainda, falar de educação, é falar de movimentos sociais e históricos, é falar em direitos sociais para a construção da cidadania, é avaliar problemas econômicos e políticas públicas. Por isso considera-se que é a partir desses movimentos sociais, históricos e de conquista de direitos que se faz o resgate da cultura de um povo, especialmente em tempos advindos de políticas neoliberais que destroem culturas locais, globalizando tudo e todos. Tudo isso compõe a temática educação.

Para melhor entender o processo educacional precisamos voltar historicamente no tempo, pois com o fim do regime militar, o movimento das Diretas Já, à Constituinte e a nova Carta Constitucional de 88, adquiriu-se um forte conceito de cidadania, trazendo junto a si, direitos e deveres. Esses movimentos históricos sociais trouxeram pelo menos, três momentos distintos. No primeiro momento, pós uma etapa de conquistas constitucionais com a Carta de 88, constituição "cidadã", de 1990 a 1995, houve crises nos

[1] Essa resenha teve orientação do Prof. Dr. Ivan Fortunato, e foi apresentada como trabalho final da disciplina Políticas Públicas e Organização da Educação Básica, do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes da Educação Profissional em Nível Médio, oferecido no segundo semestre de 2015, no IFSP, Itapetininga.

movimentos sociais populares devido a falta de regulamentação de direitos, e junto a isso, a implementação de políticas neoliberais, que geraram desemprego, aumento de pobreza e da violência urbana e rural, levando acreditar numa reconstrução institucional. Surge ai, a sociedade civil por meio das ONGs e outras entidades do Terceiro Setor, tentando amenizar os danos causados nesse primeiro momento. Num segundo momento, de 1995 a 2000, novas pautas foram introduzidas, tais como a de se trabalhar com os excluídos sobre questões de gênero, etnia, idades, etc. Frente a isso tudo, o que era para ser algo para o avanço, acabou adquirindo um perfil engessado, de prestação de serviços, buscando parceria entre Estado e o Terceiro Setor, conduzindo a população a participar de programas e projetos sociais, criando assim um clientelismo. E, num terceiro momento, inicio desse século até os dias de hoje, temos vários fatores que influenciam direta e indiretamente a educação, como: crise na economia, carência na área dos serviços públicos, violência urbana, incertezas e medos no plano internacional, principalmente, devido aos efeitos da guerra e ações terroristas, desregulamentação das políticas sociais, escassez de recursos financeiros, fragmentação da organização da sociedade civil e surgimento de novas formas de associativismo civil.

Refletindo, sobre as transformações históricas e seus movimentos sociais, a luta pela educação formal sempre esteve ligada a elas, alterando a realidade, como exemplo podemos citar: falta de vagas, filas para matrículas, resultado de exames nacionais, progressão continuada, deslocamento de alunos de uma mesma família para diferentes escolas, atraso nos repasses de verbas para merendas escolares, denúncias de fraudes no uso dos novos fundos de apoio à educação, e ainda, devido a crise econômica e o desemprego, a transição de alunos de escolas particulares para escolas públicas.

Entende-se que, temos nos movimentos sociais um dos principais eixos da educação, envolvendo as escolas como um agente de promoção de inclusão

social, promovendo acesso aos direitos de cidadania, que resgatam ideais como os de civilidade, de tolerância e respeito ao próximo, como promotora de uma consciência crítica e reflexiva, para um novo agir social e político, para uma efetiva participação cidadã.

Diante disso tudo, a escola buscou parcerias com associações organizadas, e como resultado, passou não apenas a desempenhar seu papel de educação formal, mas também somou a ela a educação não formal, no sentido de articular ações que tragam sentido de civilidade humana. Podemos dizer então que a educação não se restringe apenas a uma mera transmissão de conhecimento, mas é sim uma construção ativa e viva, histórica e social, envolvida por fatores internos e externos. Então, todo o campo dos movimentos históricos e sociais, envolve ações tanto na educação formal como na educação não formal, sendo ambas de valores que se completam na formação dos saberes de um cidadão.

Não dá mais para continuar tratando o assunto educação através de antigos métodos oferecidos como um serviço ao seu cliente. É preciso uma construção no sentido de adquirir um novo significado na gestão escolar, dentro de um mundo globalizado, pautada na civilidade humana, com o foco no desenvolvimento do próprio cidadão, resguardando seus direitos e revelando seus deveres. Para isso, é preciso não só da educação formal, mas sua somatória com a educação não formal, envolvendo a sociedade civil. Assim, a educação será a instrumentalidade para formar cidadão reflexivo, para transformar culturas políticas, dentro de um processo continuo de ação reflexão, de preparação contínua e aprendizado permanente. Como diz Gohn (2010):

> Construir cidadãos éticos, ativos, participativos, com responsabilidade diante do outro e preocupados com o universal e não com particularismos é retomar as utopias e priorizar a mobilização e a participação da comunidade educativa na construção de novas agendas. Essas agendas devem contemplar projetos emancipatórios que tenham como prioridade a mudança social, que qualifiquem seu sentido e seu significado, que pensem alternativas para um novo modelo econômico não excludente, que

> contemplem valores de uma sociedade em que o ser humano é centro das atenções e não o lucro, o mercado, o status político e social, o poder em suma. A educação não formal é um campo valioso para construção daquelas agendas e para dar sentido e significado às próprias lutas no campo da educação, visando a transformação da realidade social...propomos, em suma, a articulação da educação formal com a não formal para dar vida e viabilizar mudanças significativas na educação e na sociedade como um todo (Gohn, 2010, p. 53).