

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
INSTITUTO ECUMÊNICO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

MARIA BERENICE KOETZ PRADE

AS PRÁTICAS, OS SABERES E A PESSOA DO DOCENTE
REFLETIDOS NO SABER-FAZER PEDAGÓGICO

São Leopoldo

2007

MARIA BERENICE KOETZ PRADE

AS PRÁXIS, OS SABERES E A PESSOA DO DOCENTE
REFLETIDOS NO SABER-FAZER PEDAGÓGICO

Dissertação de Mestrado
Para obtenção do grau de Mestre em
Teologia
Escola Superior de Teologia
Instituto Ecumênico de Pós-graduação
Área: Religião e Educação

Orientador: Prof. Dr. Manfredo Carlos Wachs

São Leopoldo

2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P896p Prade, Maria Berenice Koetz

As práxis, os saberes e a pessoa do docente refletido no saber fazer pedagógico / Maria Berenice Koetz Prade ; orientador Manfredo Carlos Wachs. – São Leopoldo : EST/IEPG, 2007.

125 f.

Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Teologia. Instituto Ecumênico de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2007.

1. Professores e alunos. 2. Educação – Finalidades e objetivos. 3. Ambiente escolar. 4. Prática de ensino. 5. Professores – Formação. I. Wachs, Manfredo Carlos. II. Título.

MARIA BERENICE KOETZ PRADE

AS PRÁXIS, OS SABERES E A PESSOA DO DOCENTE
REFLETIDOS NO SABER-FAZER PEDAGÓGICO

Dissertação de Mestrado
Para obtenção do grau de Mestre em
Teologia
Escola Superior de Teologia
Instituto Ecumênico de Pós-graduação
Área: Religião e Educação

Data: 08 de agosto de 2007

Manfredo Carlos Wachs – Doutor em Teologia - EST

Edgar Zanini Timm - Doutor em Educação - IPA

Remi Klein – Doutor em Teologia – EST

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo identificar a teia de fatores que interferem na permanência dos estudantes em uma escola estadual de Porto Alegre. Para tanto, analisa os processo que se estabelecem entre os sujeitos, as ações e os bastidores das práticas docentes desenvolvidas na escola que é reconhecida como o espaço democrático para assegurar a socialização do conhecimento universal às novas gerações. Neste contexto investiga as situações que contribuem para o desinteresse dos estudantes pelas atividades pedagógicas e lança um olhar para as ações dos professores durante a organização de sua vida profissional, seu relacionamento pessoal com os estudantes e o saber-fazer pedagógico. Os saberes plurais, que compõem a práxis docente e que interagem com o sucesso escolar dos estudantes, foram alvo de reflexão, considerando que o mundo pós-moderno apresenta inovações constantes em todas as áreas do desenvolvimento humano, instigando os professores a fazerem uso de práticas educativas contextualizadas, lúdicas e interdisciplinares. Neste sentido, os espaços e a gestão escolar estão pontuados com o objetivo de destacar os pontos frágeis da escola e sinalizar os desafios para transformá-la em pólo de conhecimento, crescimento profissional dos docentes e inserção dos estudantes nas tecnologias e desafios do mundo do trabalho.

Palavras-chave: práticas pedagógicas - práxis - saber-fazer pedagógico – espaço escolar

ABSTRACT

This research aims at identifying the web of factors interfering with students' adherence to a state school of Porto Alegre, Brazil. To do so, it focuses on understanding the process established between the subjects, actions and backstage of teaching practices, recognizing the school as a democratic space that aims to ascertaining the socialization of universal knowledge to new generations. In this context, it investigates the situations contributing for the students' lack of interest for pedagogical activities. In this sense, it casts a look on the teachers' actions during the organization of their professional life, their personal relationship with students and their pedagogical know-how. The plural knowledge that is part of teaching praxis and that interact with the students' schooling success has been considered. Taking into consideration that the postmodern world has constant innovations in all areas of human development, which challenges educational practices, knowledge and application of processes to make teaching more pleasant, playful and contextualized are crucial. In this sense, it analyzes the school spaces and management, as an attempt to stress the school's weak points and signal the challenges to transform it into a pool of knowledge, professional growth for teachers and students' insertion into new technologies and challenges of the working world.

Keywords: Pedagogical practices - praxis - pedagogical know-how - school space

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
I - AÇÕES, SUJEITOS E BASTIDORES DAS PRÁTICAS DOCENTES...	20
1.1 Um olhar sobre a prática do professor.....	20
1.1.1 <i>Aproximações de olhar crítico</i>	20
1.1.2 <i>A práxis</i>	22
1.1.3 <i>A tarefa da escola</i>	26
1.1.4 <i>A sala de aula como referência de práxis pedagógica</i>	32
1.2 Os bastidores da sala de aula.....	36
1.2.1 <i>O início da carreira profissional</i>	36
1.2.2 <i>As primeiras experiências</i>	39
1.2.3 <i>As atitudes de professores em sala de aula</i>	41
1.2.4 <i>A fase da estabilização da carreira profissional</i>	43
II – OS FAZERES DOCENTES – FAZENDO DIFERENÇA.....	45
2.1 Competências.....	45
2.1.1 <i>Conceitos</i>	45
2.1.2 <i>Natureza das competências</i>	50
2.1.3 <i>Competências do professor</i>	53
2.1.4 <i>Competências a serem desenvolvidas pelos alunos</i>	56
2.2 Transversalidade e Interdisciplinaridade.....	60
2.2.1 <i>Noção de transversalidade</i>	60
2.2.2 <i>A transversalidade e a escola</i>	64
2.2.3 <i>Aprendizagem e transversalidade</i>	69
III – OS SABERES E A EXPERIÊNCIA DOCENTE COMPROMETIDOS COM A APRENDIZAGEM DO ALUNO.....	76
3.1 O espaço sócio cultural da escola.....	77
3.1.1 <i>A escola como espaço sócio cultural</i>	77
3.1.2 <i>O sujeito docente</i>	82
3.1.3 <i>Os sujeitos do saber-fazer docente</i>	84
3.1.4 <i>A evasão e o fracasso escolar</i>	88
3.2 A racionalidade, os saberes e a experiência do professor.....	92
3.2.1 <i>O “habitus” na formação docente</i>	92
3.2.2 <i>Racionalidade, saber e julgamento</i>	95
3.3 A resignificação da ação docente.....	99
3.3.1 <i>Uma preocupação teológica com o sujeito docente</i>	99
3.3.2 <i>Um olhar para a pessoa do docente</i>	103
3.3.3 <i>Desafios para a prática</i>	108
Conclusão.....	115
Referências.....	121

INTRODUÇÃO

Paulo Freire¹ afirma que “não há docência sem pesquisa, pois estes afazeres se encontram um no corpo do outro. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.”

A reflexão sobre esta afirmação de Freire desafiou-me a ir além da pesquisa para o exercício cotidiano da docência. O docente, na sua práxis, precisa estar em constante processo de indagação e de investigação, com o intuito de compreender melhor o exercício da sua docência, o espaço de sua prática educativa e os sujeitos envolvidos na mesma. Neste processo de permanente reflexão e relação entre teoria e prática é que se adquire a práxis pedagógica.

São as indagações, inquietudes ou, conforme o pensamento de Paulo Freire é a “curiosidade epistemológica”² que desencadeia uma pesquisa. A curiosidade provocada pelo contexto educativo em que o educador está inserido pode ajudar a compreender a práxis pedagógica. Neste sentido, é importante evidenciar que esta dissertação tem a Escola Estadual de Educação Básica Fernando Gomes como fonte provocadora de pesquisa.

A ação docente da pesquisadora, nesta escola, possibilitou observar que as práticas pedagógicas utilizadas, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, estão fixadas no conhecimento transmitido pelo livro didático. Mesmo que estes não sejam adotados oficialmente como normatizadores do currículo, boa parte dos educadores busca suporte nos seus autores e nas suas propostas de

¹ FREIRE Paulo, **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p. 29.

² FREIRE, 1997, p. 32.

atividades. Quando questionados sobre a sua prática, fica evidenciado na fala do professor que o livro didático confere segurança e credibilidade no trabalho docente e facilita o planejamento incorporando práticas diversificadas. Estas práticas pedagógicas são consideradas triviais e politicamente “seguras”. Elas, contudo, não garantem eficácia no ensino e na aprendizagem, uma vez que o aumento da evasão escolar também é tributado a estas questões. Observa-se, também, um descomprometimento de diversos profissionais da educação e que, simplesmente, procuram executar a sua tarefa sem se preocupar com o processo de aprendizagem.

Por outro lado, tenho observado que algumas práticas pedagógicas sinalizam o desenvolvimento integral do estudante, promovem a alegria de estar na escola e de serem realizadas pelos alunos. Estas práticas participam da construção do conhecimento, que se amplia para novos conteúdos e para o cotidiano porque privilegiam a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Propiciam um aprofundamento, uma socialização e uma apropriação do conhecimento ao estabelecerem relação entre as disciplinas e as experiências de vida, desenvolvendo a curiosidade e canalizando investigações para novas aprendizagens

Percebe-se nos educadores que investem em práticas diferenciadas, que o conhecimento científico proposto serve também para o desenvolvimento moral, social e espiritual. O aluno torna-se consciente do valor social do conhecimento, favorecendo os sinais de vida, como defende a Teologia da Libertação, sinalizando a inclusão, a cidadania, a tolerância e a solidariedade para com todos os povos e formas de vida do planeta.

Reconstruir um espaço pedagógico rico em experiências e oportunidades de aprendizagens, atualização com o mercado de trabalho, inserção social e aquisição de cidadania, contribui para resgatar o compromisso dos profissionais que receberam formação para atuar neste campo do desenvolvimento humano. Portanto, investigar para resgatar, para encontrar caminhos, para propor novas soluções, para evitar a evasão e o fracasso escolar, justifica uma pesquisa em uma comunidade que tem na escola a promoção humana como um de seus referenciais.

Nesta dissertação utilizo os referenciais da pesquisa qualitativa, com o objetivo, a partir da análise de um determinado contexto educativo, de compreender a possibilidade de resignificação da prática docente.

Segundo Bogdan³, na pesquisa qualitativa, a observação participante favorece a investigação sobre uma determinada instituição e as modificações que marcaram sua trajetória ao longo do tempo. Neste sentido afirma:

Nos estudos de caso de observação, o foco de estudo centra-se numa organização particular (escola por ex.) ou num seu aspecto particular, apesar do investigador ter em atenção a articulação da parte com o todo. A melhor técnica para a recolha de dados é a observação participante, o que determina muitas vezes que o foco de estudo seja sugerido pelo contexto.

Para realização deste trabalho foi utilizada uma pesquisa qualitativa composta por dois momentos. Primeiro foi realizada uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de dar suporte à investigação e conhecer alguns estudos significativos sobre as práticas educativas, os saberes e a identidade docente. Assim como os processos de evasão escolar e a permanência de alunos numa escola de risco social.

Num segundo momento foi aplicado um questionário com questões semi-estruturadas aos estudantes do 3º ano do Ensino Médio, aos docentes e aos coordenadores que atuam na escola em questão. Segundo George Gaskell, as entrevistas semi-estruturadas constituem-se em uma opção metodológica que tem como referência um “tópico guia”⁴:

[...] a idéia não é fazer um conjunto de perguntas padronizadas ou esperar que o entrevistado traduza seus pensamentos em categorias específicas de respostas. As perguntas são quase que um convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir. Além do mais, diferentemente do levantamento, o pesquisador pode obter esclarecimentos e acréscimos em pontos importantes com sondagens apropriadas e questionamentos específicos.⁵

A entrevista semi-estruturada permite ao participante a expressão da sua opinião e ao pesquisador conhecer melhor o pensamento e a prática do educador. O questionário contém também algumas questões de caráter fechado, em que se pretende obter informações e delimitar o foco da investigação. Ao mesmo tempo, a investigação tem um caráter de pesquisa participante, pois é inserida no contexto de trabalho profissional da pesquisadora, permitindo que na sua inserção desenvolva

³ BOGDAN, Robert; BIRKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editor, 1994. p. 90.

⁴ GASKELL, George. **Entrevistas individuais e grupais**. In.: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002. p.73.

⁵ GASKELL, 2002, p.73.

um constante diálogo e uma interlocução reflexiva com as pessoas que atuam na escola.

A observação foi desenvolvida na escola entre o período de 2003 e 2006, caracterizando-se, conforme a definição de Bogdan, em uma pesquisa científica de estudo de caso. A inserção profissional pessoal, nesta realidade educacional, conduziu ao objetivo estabelecido para o estudo que é identificar a teia de fatores que favorecem as práticas pedagógicas e os saberes docentes na Escola Estadual de Educação Básica Fernando Gomes, investigando as práxis docentes e seus reflexos na permanência dos estudantes na escola.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi aplicado, pela pesquisadora, um questionário para 20 alunos que haviam cursado e estavam concluindo o Ensino Médio nesta escola, compreendendo um índice de 40% dos matriculados nesta modalidade da Educação Básica.

Também participaram seis professores que exercem a docência por até 20 anos, um professor com até três anos de docência, uma supervisora e uma coordenadora, obedecendo à mesma relação dos discentes, ou seja, 40% do público escolhido para a pesquisa. A coleta do material foi realizada pela pesquisadora e aconteceu após palestra para os participantes, sobre as competências e habilidades adquiridas por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e a função social da escola.

Para análise dos dados as perguntas foram agrupadas em duas categorias:

- a) Categoria discente, com o objetivo de identificar as causas do afastamento dos alunos da escola e de determinar as práticas pedagógicas preferidas pelos alunos.
- b) Categoria docente com o objetivo de identificar a trajetória da carreira profissional e os fatores que interferem no desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas.

A Escola Estadual de Educação Básica Fernando Gomes, local onde foi realizada a pesquisa, tem 50 anos de atividade e está localizada no bairro Jardim do Salso em Porto Alegre. O bairro, contudo, é relativamente novo, pois possui cerca de 30 anos de ocupação efetiva. Sua atual constituição sócio-econômica é considerada de classes sociais distintas, predominando as classes B e C. É basicamente um bairro residencial, com regiões de densidade demográfica

diferentes e com uma população de 5.143 habitantes numa área de 93 ha, com rendimento médio mensal de 11,44 salários mínimos. Atende também a comunidade do bairro Bom Jesus que apresenta uma população de 28.229 habitantes, numa área de 179 ha e com rendimento mensal médio de 3,97 salários mínimos.⁶

Muitos moradores antigos do bairro referem-se com carinho à sua escola, originalmente construída de madeira, localizada no bairro Bom Jesus. Após sua reforma, ressurgiu num grande prédio na ponta do bairro que passou a chamar-se Jardim do Salso. Lembram também que turmas numerosas concluíram seus estudos de Ensino Fundamental e Médio.

Em uma escola localizada próxima a comunidades com esta densidade demográfica, presume-se que as vagas deveriam estar esgotadas em todos os níveis, pois é expressivo o número de crianças, adolescentes e jovens trabalhadores em idade escolar que aí residem. Se considerarmos também as dificuldades financeiras que as famílias vêm enfrentando nas últimas décadas, à procura por uma escola pública de qualidade deveria representar uma das metas de atenção e cuidados dos pais para a formação e inserção de seus filhos na sociedade.

No entanto, como professora de Biologia e Matemática tenho acompanhado, através das estatísticas da secretaria da Escola Estadual de Educação Básica Fernando Gomes, das aulas e das reuniões de reflexão e planejamento, a queda expressiva do número de alunos que vem acontecendo a cada ano. Neste contexto, surge o questionamento que me motivou a investigar o que realmente afasta os alunos desta escola, uma vez que no início do ano as turmas estão lotadas. Entretanto, como educadora e pesquisadora, me preocupo com a permanência do aluno na escola. Assim a pesquisa objetiva encontrar caminhos para evitar a evasão e o fracasso escolar e refletir sobre a escola enquanto sua tarefa educativa, seu espaço de aprendizagem e de relações sócio culturais e sobre as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes.

A problemática poderia conduzir-me a focar a pesquisa no estudante. Entretanto, desejo promover um olhar sobre o professor como sujeito docente e assim: a) Interpretar as fases da carreira profissional promotora de um saber

⁶ Fundação de Economia e Estatística/2003. In: Site da Prefeitura de Porto Alegre. <www2.portoalegre.rs.gov.br/infocidade/default.php?p_secao=19 - 13k> - Acesso em 28/11/2006.

relacional. b) Investigar as variáveis que interferem na permanência dos alunos na escola, a partir de um olhar sobre as ações, os sujeitos e os espaços das práticas docentes e sobre a organização escolar. c) Identificar e compreender os saberes e as competências necessárias para o exercício da docência, que considerem as necessidades e realidades dos alunos de uma escola de educação básica do sistema estadual de ensino, que se traduzam em sucesso e conclusão da educação básica.

O conteúdo desta dissertação está organizado em três capítulos. No primeiro, titulado como “Ações, Sujeitos e Bastidores das Práticas Docentes”, reconheço a escola como espaço democrático e que tem como objetivo assegurar a socialização do conhecimento universal às novas gerações, sendo o cenário de ações conscientes por parte dos atores que integram o fazer pedagógico. Possibilitando, desta forma, a socialização de novos conhecimentos e tecnologias que devem assegurar a inclusão dos sujeitos que buscam a escola.

No segundo, sob o título de “Os fazeres docentes - fazendo a diferença”, analiso as relações que contribuem para um fazer docente de qualidade, fazendo a diferença e organizando novas aprendizagens. O mundo pós-moderno apresenta inovações constantes em todas as áreas do desenvolvimento humano e que se tornam desafios para as práticas educativas dos docentes. Para acompanhar o ritmo dessas mudanças, o professor tem que se assumir como um permanente aprendiz, refletindo sobre sua prática e estudando para garantir um referencial teórico que permita dar conta do seu fazer. Estes são requisitos importantes para garantir a mobilização de competências para a gestão de um trabalho pedagógico de promoção e inclusão social.

Para atingir estes objetivos, foram analisados os conceitos de competência abordados por Chomski, (1994), Bloom (1971), Mello (2003), Perrenoud (2000) e Rey (2002). Por meio desta análise procuro relacionar as competências docentes que devem ser mobilizadas para garantir um ensino de qualidade e também a aquisição de competências por parte dos estudantes da educação básica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais enfocam que:

O Ensino Médio é a fase final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas,

que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e como o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão.⁷

Isto indica que o educador carece não somente de conhecer o conteúdo a ser ensinado, mas também de saber relacionar-se com temas que possibilitam a contextualização dos conteúdos abordados. A estrutura curricular da escola é hoje constituída de temas não obrigatoriamente ligados aos conteúdos disciplinares. Existem algumas questões sociais que são relevantes e estão sempre presentes na vida cotidiana do país. Trabalhar esta transversalidade nem sempre é fácil, pois entende-se que elas devem ser discutidas dentro do processo educativo e devem estar relacionadas com a formação de cidadãos conscientes e críticos.

Para analisar a transversalidade foram levantadas as referências abordadas por Machado. O autor trabalha com a idéia de projetos coletivos no campo educacional, afirmando que “[...] nada parece mais característico da idéia de cidadania do que a construção de instrumentos legítimos de articulação entre projetos individuais e coletivos”⁸. Nesta referência se conclui que para o autor, o trabalho com projetos é um dos meios para garantir a transversalidade de temas como a cidadania entre outros.

A interdisciplinaridade também será analisada através dos referenciais de Lück⁹ que considera esta forma de atividade pedagógica como:

Um processo que envolve a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual.

O reconhecimento da interdisciplinaridade, por parte dos docentes, é muito importante para tornar mais enxutos os conteúdos a serem trabalhados. Desta forma as práticas pedagógicas podem estabelecer “links” que favoreçam os esquemas mentais construtores de relações entre as aprendizagens e temas que interajam com o conhecimento e transponham o currículo das disciplinas.

⁷ MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCNEM) para o Ensino Médio 1999. p. 22.

⁸ MACHADO, Nilson José. **Educação: Projetos e Valores**. 3. ed. São Paulo: Escrituras, 2000. (Ensaio Transversais) p. 47.

⁹ LÜCK, Heloisa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 64.

Referindo-se à interdisciplinaridade, a pesquisadora Ivani Fazenda¹⁰ enfatiza que: “os currículos organizados pelas disciplinas levam o aluno ao acúmulo de informações. Ao contrário, o pensar interdisciplinar tenta, através do diálogo com outras formas de conhecimento, interpenetrar por elas.” A autora faz referência à construção de projetos interdisciplinares que não devem ser ensinados, mas vivenciados.

No terceiro capítulo “Os saberes e a experiência docente comprometidos com a aprendizagem do aluno”, o estudo propõe uma reflexão sobre os espaços pedagógicos na escola, as ações dos atores sociais e a interferência dos saberes docentes nas práticas pedagógicas que promovem o sucesso escolar.

Neste contexto foram relacionados o “habitus” incorporado na cultura da educação brasileira e os paradigmas da racionalidade técnica que acompanham as práticas docentes. Através de referenciais de Bourdieu (2000), Tardif (2002), Tardif (1991), Perrenoud (2000) e Sacristan (1998) foram estabelecidas relações entre os conceitos citados, buscando os desafios de novas práticas sinalizadas pela racionalidade prática que é determinada pela experiência.

A questão da organização curricular em programas de estudos se transformou em “habitus” que acompanha a educação brasileira e que pode ser compreendida como uma concepção epistemológica da prática docente. Nesta concepção, a atividade do profissional é entendida como instrumental e está voltada para a resolução de problemas mediante a aplicação de teorias e técnicas.

Segundo Sacristan¹¹, a realidade social, ao contrário da realidade física, resiste em ser enquadrada em esquemas fixos e preestabelecidos e a outros procedimentos que se desencadeiam mecanicamente, conduzindo sempre ao mesmo resultado. “A realidade social e, concretamente, a realidade da sala de aula é sempre complexa, incerta, mutante, singular e carregada de opções de valor”. É fundamental reafirmar que o saber docente não é formado apenas da prática, mas também nutrido pelas teorias da educação.

¹⁰ FAZENDA, Ivani Catarina Arantes: Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Práticas Interdisciplinares na Escola**. São Paulo: Cortez, 1993. p.17.

¹¹ SACRISTÁN, Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.83.

Para Tardif¹², “os saberes da experiência são aqueles resultantes do trabalho cotidiano, no conhecimento do seu meio, que surgem e são validados pela experiência”. O saber da experiência é um conjunto de saberes tácitos e pouco articulados, obtidos ao longo de um processo de socialização profissional, incorporado sob a forma de “habitus” e de habilidades.

Os saberes mobilizados pelos docentes são de diversas naturezas, mas principalmente de natureza relacional, pois o seu fazer está diretamente ligado a outros indivíduos. Temos, portanto, um compromisso com a construção da cidadania, através de projetos emancipatórios, de responsabilidades com o próximo e com o ambiente em que vivemos. Talvez, esta proposta passe pelo retomar de utopias, visto que segundo Freire¹³:

Sem a utopia, não existiriam perspectivas, nem horizontes profundos; sem a ação, a utopia se desfaria em abstrações e em sonho delirante. “A denúncia e o anúncio criticamente feitos no processo de leitura do mundo dão origem ao sonho por que lutamos”.

Neste contexto foram relacionados os saberes e a experiência docente comprometidos com a aprendizagem do aluno e que são opositores do fracasso e da evasão escolar, utilizando como referencial de trabalho os estudos de Patto (1990), Madalena Freire (1983) e Meirieu (2005).

Entre estas propostas foram destacadas também as questões relacionadas à educação não-formal como a adaptação dos estudantes às diferenças culturais, à socialização, à construção de identidade coletiva e ao respeito mútuo, buscando referenciais em Coll (1999) e Freire (1980).

A humanidade passa por um processo de profundas transformações. A sociedade brasileira é igualmente afetada por estas mudanças, vivendo em diversos sentidos os reflexos do desenvolvimento tecnológico, do conhecimento e da necessidade de formação de profissionais para atender ao mercado de trabalho. Estas mudanças, por sua vez, afetam a ação docente, pois são realizadas por um indivíduo comprometido socialmente com a formação de muitas pessoas e que, no entanto, se sente marginalizado profissionalmente. Para amenizar este sentimento,

¹² TARDIF, M. LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**. no. 4, 1991, p.215-233.

¹³ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 1999. p. 42-43.

um olhar teológico daria um novo significado para a ação docente, desafiando para a prática de uma educação que promova a vida e desafie os sentimentos de valorização do ser humano.

I - AÇÕES, SUJEITOS E BASTIDORES DAS PRÁTICAS DOCENTES

Nos bastidores da sala de aula acontecem a organização do processo ensino-aprendizagem, o planejamento das atividades facilitadoras da aquisição de conhecimentos e a interação dos sujeitos destes saberes. Neste espaço são construídos os alicerces que sustentarão o diálogo entre teoria e prática, entre ensino e aprendizagem, onde se estabelecem as ações que interagem com a rotina escolar. Nos bastidores da sala de aula também está a oportunidade da ação-reflexão reorganizando atividades, dando visibilidade ao aluno, ao professor e aos objetivos e às metas contextualizando o projeto político- pedagógico da escola. Este é o local onde o saber fazer docente é ressignificado, assumindo características próprias e originando as práxis.

1.1 - Um olhar sobre a prática do professor

1.1.1. Aproximações de olhar crítico

A preocupação com as práticas educativas que favorecem a construção do conhecimento me acompanha desde a conclusão do Curso Normal. O primeiro contato com alunos aconteceu no estágio curricular, com alunos de 2ª série que eram repetentes há quatro anos. Os alunos estavam acostumados à escola como parte de sua rotina, cumprindo as atividades propostas, mas com graves deficiências na leitura e na escrita. Trabalhei com estas crianças com métodos tradicionais, por orientação e também por segurança, pois ainda não tinha referencial suficiente para revoltar-me contra os métodos desenvolvidos. Contudo, a experiência me marcou tão profundamente, que até hoje penso naquelas práticas com crianças da periferia

e que definitivamente não faziam parte do meu universo. Entender seus sonhos e expectativas e transformá-los em situações de aprendizagem representaram um desafio registrado para a prática docente..

Ao longo de minha experiência profissional tive o privilégio de atuar em todos os níveis da educação básica. Nesta trajetória passaram várias tendências pedagógicas, entre elas o construtivismo, classificado como o mais significativo, pois as práticas pedagógicas que transformam, agregam e dão sentido ao “ir” à Escola estavam presentes nesta proposta. No entanto, deve-se considerar a importância das práticas tradicionais, quando oferecem segurança ao educador pelo fato de estar transmitindo um conhecimento já validado.

Paulo Freire¹⁴ destaca que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” e sustenta que:

[...] Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.¹⁵

Ao estabelecer esta reflexão proposta pelo autor e buscar respostas para as questões que envolvem as práticas e os saberes docentes, na Escola Estadual Fernando Gomes, onde desenvolvo as atividades docentes, encontrei alguns pontos a serem analisados.

A estatística do aproveitamento escolar de 2005¹⁶, nesta escola, apresenta um quadro com alto índice de reprovação e pontos críticos na 5ª série do Ensino Fundamental com 57,41% e no 1º ano do Ensino Médio com 35,29%. Aponta também para a redução do número de alunos nos últimos cinco anos. A evasão e a reprovação são dois aspectos a serem considerados, como resultados das práticas docentes desenvolvidas nesta escola.

A transferência de alguns alunos também tem sido motivo de questionamentos nesta pesquisa. Os pais, ao pedirem a transferência de seus filhos, levando-os inclusive para cidades distantes, denunciam a violência de grupos de adolescentes que, na disputa pelo poder, ameaçam a vida de seus filhos. Outras

¹⁴FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p. 38.

¹⁵ FREIRE, 1997, p. 39.

¹⁶ Fonte: Secretaria da Escola Estadual de Educação Básica Fernando Gomes.

famílias, ao perceberem este tipo de comportamento, agem da mesma forma para que seus filhos não convivam com esta cultura de violência e perseguição. Outros relatam que buscam uma escola com melhores recursos didáticos como laboratórios de informática e ensino de língua estrangeira.

Tenho questionado todos os aspectos citados e busco os motivos da evasão, lançando um olhar sobre as ações, os sujeitos, os espaços e a organização escolar que conduzem aos índices de reprovação e ao desinteresse dos alunos. Para delimitar a pesquisa, foco as práticas pedagógicas, os saberes e as competências docentes e os sujeitos destes saberes, procurando as variáveis, dentro deste contexto, que interferem na permanência dos estudantes na escola.

1.1.2. A práxis

A palavra práxis nos remete a um fazer que inter-relaciona a teoria e a prática e se transforma em marca registrada da ação de um sujeito consciente da sua tarefa no seu campo profissional. Este fazer é um processo de expressão de uma idéia ou de um conhecimento teórico, que, ao ser colocado na prática, exige que o sujeito socialize em repetidos exercícios, retome o conhecimento para possíveis correções e assim determine um sentido para o discurso teórico. Este também é o roteiro das práticas pedagógicas. O professor se apropria do discurso teórico e o consolida na sala de aula, por meio das múltiplas situações vivenciadas, transformando o seu fazer em práxis. Igualmente ocorre o inverso; o professor reflete sobre a sua prática, procurando ressignificar a sua ação e dar sentido ao seu fazer, relacionando-a com referenciais teóricos, dando uma consistência à sua atuação.

Os conceitos, manejos e produção de saberes são extraídos desta forma do fazer, associando a racionalidade técnica com a racionalidade prática, mediados pela reflexão dialética, e determinam o engajamento e o compromisso do professor com a transformação social. Desta forma, a prática assume uma marca registrada do sujeito e se transforma em práxis consistente e consciente. Ao longo da história, muitos educadores foram reconhecidos pelo seu saber-fazer e se destacaram pela ação crítica e transformadora de sua práxis pedagógica.

Danilo Streck¹⁷, citando Marcos Arruda, procura captar a densidade do conceito na seguinte formulação:

A práxis é aquela ação crítica e criativa: é a ação de ir além. É pôr em prática a necessidade, a paixão, o desejo, o sonho. É o duplo movimento de descobrir os determinantes do sentido em que se move o Real, tanto para mover-se, dançar, fluir com ele, quanto para redimensioná-lo.

O autor sustenta que uma prática educativa baseada na práxis deveria contemplar as dimensões da realidade com suas múltiplas relações; do conhecimento como processo e produção; do corpo como dimensão da construção de significados. E destaca que a compreensão de cada dimensão e a relação entre elas será determinante para a prática educativa em geral.

A prática pedagógica forma-se através de exemplos vivenciados nas experiências de vida, como estudante, da recordação dos educadores que marcaram a trajetória acadêmica. Após a repetição desta prática surgem a reflexão, os questionamentos do referencial teórico e a aplicação deste conhecimento, revelando então característica própria do educador.

Os fenômenos educativos, pela sua complexidade e singularidade que caracterizam os fenômenos sociais, não podem ser pesquisados fora da interação dialógica entre teoria e prática.¹⁸

Dominar as situações educativas significa que o professor precisa estar criticamente avaliando e transformando os movimentos dialéticos da práxis. Para esta dinâmica reflexiva, cabe ao professor reconhecer os caminhos da prática docente e estabelecer trocas de experiências com seus pares e assim ressignificar seu fazer, transformando-o em práxis. O “conhecimento na ação”, conforme Perez Gomes¹⁹ é o componente inteligente que orienta toda a atividade humana e se manifesta no saber-fazer. Mesmo que ele se transforme em rotina na ação educativa, não se trata de simples execução de tarefas, se manifesta pela experiência mobilizando um conhecimento, reconhecido como conhecimento tácito, traduzido durante a sua própria ação, estabelecendo o diálogo entre teoria e prática,

¹⁷ STRECK, Danilo. **Correntes Pedagógicas**: uma aproximação com a Teologia. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 121-135.

¹⁸ ESTEBAN, Maria Tereza. **O que sabe o que erra?** Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 10.

¹⁹ GÓMEZ, Perez Angel. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NOVOA, Antonio. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Editora D. Quixote, 1992. p. 102-104.

pois a vida cotidiana de todos os profissionais depende deste conhecimento. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores intercâmbios simbólicos e correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos.²⁰ Este diálogo do conhecimento da experiência com o conhecimento científico estabelece a racionalidade prática do docente concebida através da reflexão na ação.

Ainda sobre o diálogo estabelecido entre teoria e prática Pérez Gómez²¹ declara que, na perspectiva técnica, “o professor é um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação”. Esta é a racionalidade técnica ou instrumental do docente, não havendo enfrentamento com movimentos sociais e não alcançando a dimensão política sobre os seres humanos. Na perspectiva prática o professor se apóia nas situações que se apresentam na sala de aula, identificando os problemas como situações individuais de aprendizagem e processos sociais como características de contextualização sociocultural. Limita sua atuação à resposta para modelos teóricos e generalistas.

Uma segunda perspectiva é prática, baseando-se na prática, da prática e para a prática, onde o professor reflete sobre as situações que se apresentam em sala de aula. Nesta perspectiva o professor concebe o ensino como um processo contextualizado, que requer intervenções éticas e políticas contemplando atores sociais e que demandam habilidades adquiridas no cenário de atuação docente e que compõem o seu aprender fazendo.

Pérez Gómez aborda também a perspectiva emancipatória, que considera a crítica como um meio de emancipação das pessoas quando estabelecem uma relação entre ações práticas e o conhecimento teórico. Esta perspectiva é chamada por Pérez Gómez como a “reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação”.

Esta análise dialógica e crítica possibilita a ressignificação das práticas pedagógicas embasadas no compromisso político e intencional do professor, condição adquirida através das experiências da prática que são diferentes das experiências da ciência. Experiências das ciências são previsíveis, sendo que as experiências da prática são inesperadas e inusitadas, precisando resgatar os

²⁰ GÓMEZ, 1992, p.102.

²¹ SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 356.

saberes adquiridos ao longo do tempo e estabelecer um diálogo entre saber e saber-fazer.

A prática pedagógica é o modo como o educador transforma a teoria em prática, o planejamento em atividade produtiva, favorecendo a aquisição do conhecimento por parte de quem recebe a informação.

Segundo Franco²², toda prática carrega uma intencionalidade, uma concepção de homem, de sociedade, de fins, e estes precisam estar claros para os que exercem a prática educativo-pedagógica, e também aos que são a ela submetidos, dentro de uma postura ética, essencial ao ato educativo.

A autora considera que em todas as práxis há uma teoria implícita que fundamenta essa práxis, sendo necessário esclarecer cientificamente esta teoria para fazê-la transparecer e transformar.

Organizar os pressupostos que orientam a prática, transformando-os em conhecimento teórico deve ser atributo da pedagogia como ciência da educação. A ela caberá transformar o senso comum da educação em fundamentos, metodologias e ações próprias, onde estarão incluídos saberes de diversas ciências.

Dominar as situações educativas quer dizer que o professor precisa estar criticamente avaliando e transformando os movimentos dialéticos da práxis. Para esta dinâmica reflexiva, o professor reclama espaço de troca de experiências, de estar em sintonia com os caminhos da prática docente, de trabalhar no coletivo, de participar e envolver-se com a equipe pedagógica na construção de projetos educativos, de analisar a contextualidade das práticas e dos processos de construção da identidade docente e estar mediatizando o diálogo entre o contexto da profissão e o mundo.

Na prática pedagógica teoria e prática se fundem com o objetivo de significar o conhecimento, sendo muito semelhante a um treinamento esportivo onde o atleta adquire, no treino de todo o dia, o conhecimento de suas limitações e adquire a habilidade necessária para adquirir sucesso em sua modalidade. Os atletas, quando relatam sua rotina de treinos, descrevem as sucessivas seqüências de exercícios a que se submetem para aprimorar sua prática. De cada treino surgem situações que

²² FRANCO, Maria Amélia Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Educativa**, Goiânia, Revista do Departamento de Educação da UCG, v.8, n.1, p.125-138, jan./jul. 2005.

são analisadas junto com o técnico para aprimorar a teoria. Tornar-se campeão não significa tarefa concluída, mas oportunidade de traduzir uma teoria para novas situações que surgirão com novos atores ou atletas. Ela se revela no fazer fazendo através da ação-reflexão.

1.1.3. A tarefa da escola

A Escola é organizada em princípios pedagógicos que a constituem como instituição e como tal existe nos dias atuais, porque os atores deste espaço incorporam no seu dia-a-dia os princípios que a inspiram. De acordo com Philippe Meirieu²³: “a escola não se cria espontaneamente, os alunos não abandonam seus comportamentos sociais e alguns continuam a agir como se ainda estivessem em família e não vêem a diferença entre a professora e a sua mãe”.

Alguns alunos se mantêm em sala de aula sob o domínio dos companheiros e consideram um dever reproduzir a imagem imposta pelo grupo. Esta situação se traduz em comportamento inadequado, perda da concentração e do foco dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Nestes casos é comum o aluno assumir o controle remoto incorporado em seu habitual manejo com os recursos tecnológicos e se dispersar em várias atividades como brincadeira e conversas paralelas, gerando indisciplina e demonstração de desinteresse pelas práticas pedagógicas.

Outros alunos se mantêm participativos e construtores de suas aprendizagens formando grupos afins. A divergência entre interesses forma a heterogeneidade das classes, o que deve ser administrado pelo professor em sala de aula. Cabe à equipe pedagógica oferecer condições e encaminhamentos de apoio a esta dinâmica; porque a escola, como instituição, está fundamentada em princípios democráticos, tem como objetivo assegurar o futuro de novas gerações através da transmissão escolar que é obrigatória, progressiva e exaustiva. Neste contexto deve conviver e ensinar a viver com as diferenças. Para alcançar as metas, o processo de construção do conhecimento deve ser socializado em reuniões pedagógicas de estudo e pesquisa sobre a ação pedagógica desenvolvida pelos docentes. Esta ação-reflexão das práticas utilizadas na escola formará parâmetros

²³ MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 30.

para processos de ensino-aprendizagem, contextualizando e servindo de instrumento facilitador de aquisição do conhecimento dos sujeitos de seu trabalho da comunidade em que estão inseridos e com isto transformando a escola em um local que forma cidadãos de um estado democrático para um mundo solidário.

Para desenvolver princípios de intervenção na prática estabelecida, os professores e a equipe pedagógica enfrentarão tensões que podem abalar e desmoronar propostas inovadoras, principalmente se elas não estiverem apoiadas em fundamentação teórica, que procure compreender o contexto sócio-cultural onde a escola está inserida.

Assim, compreender as relações de força e poder que demandam da interação dos sujeitos que buscam a escola e a comunidade que abriga estes mesmos sujeitos, é um dos caminhos para construção de um projeto político pedagógico promotor de inclusão social e de desenvolvimento sócio-cultural.

Tais metas devem ser de responsabilidade da equipe pedagógica no sentido de:

a) abrir espaços para o diálogo com a comunidade para contextualizar os fundamentos filosóficos e sociológicos do projeto político pedagógico da escola e desta forma planejar aprendizagens que promovam o desenvolvimento dos sujeitos, evitando a evasão e o fracasso escolar.

b) Apresentar a toda comunidade a metodologia usada para atingir os objetivos propostos nos conteúdos a serem desenvolvidos e a avaliação realizada pelos alunos.

c) Construir participativamente as normas de convivências, evidenciando objetivos atitudinais de promoção das relações humanas.

Estas são situações dos bastidores da sala de aula que dão suporte à tarefa do professor e, como especialista em saber ensinar, tem como obrigação enriquecer permanentemente seu potencial de ação. Ação esta que não se reflete apenas em sala de aula, mas em outros espaços onde acontecem à produção do conhecimento.

Neste sentido a pesquisadora Olga Teixeira Damis²⁴ assegura que:

Estudos sistemáticos sobre a função social da escola e sobre a formação de seus profissionais são estudos muito recentes, considerando-se o processo histórico de produção da vida e da sociedade humana. [...] Historicamente, como instituição social e com a finalidade específica de educação formal do cidadão, à escola foi delegada uma função educativa cujo objeto de trabalho é o conhecimento científico produzido pela humanidade.

Penso que a análise da função da escola está historicamente registrada em trabalhos apresentados por grandes nomes relacionados com a educação como Comenius (1592 – 1670) e suas orientações na “Didática Magna” onde ele enfatiza:

Digo que corresponde a seus fins a escola que seja a verdadeira oficina de homens onde as mentes dos discentes sejam iluminadas pelo fulgor do saber. [...] Numa palavra, onde todos aprendam totalmente tudo.²⁵

Walter Altmann, no livro “Lutero e a libertação”, relata que em 1524 Martin Lutero escrevia cartas para o povo da Alemanha: “ aos conselhos de todos as cidades da Alemanha, para que criem e mantenham escolas cristãs.”²⁶ Por meio deste chamado, Lutero inaugura um novo olhar para a educação. A idéia de uma escola pública, para todos (inclusive meninas) de saber útil e de caráter holístico. Segundo Altmann, Lutero declarava que: “A distinção clara entre a esfera espiritual e as coisas do mundo propiciou um avanço para o conhecimento e o exercício funcional das coisas práticas”. Esta afirmação demonstra a preocupação histórica por fazer da educação um canal de desenvolvimento integral do ser humano e da sua inserção social, tornando úteis e práticos os conhecimentos.

A educadora Olga Teixeira Damis²⁷ destaca em seu trabalho que “no contexto da globalização política e econômica de informação e de comunicação a exigência social da escola e de profissionais adequadamente preparados, para desempenhar funções pedagógicas específicas, em nenhum momento foi tão evidenciada”.

²⁴ DAMIS, Olga. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro e AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papyrus, 2002. p. 97.

²⁵ DENEDETI, Castilhos Ivone (tradução) Excerto da obra: **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 130.

²⁶ ALTMANN, Walter. **Lutero e libertação**. São Paulo: Ática, 1994. p. 197-210.

²⁷ DAMIS, 2003, p. 98.

Demerval Saviani²⁸ garante que a escola é o espaço da socialização do conhecimento, e da democratização do saber. No entanto, a escola começa a perder este espaço, pelo ritmo acelerado em que surgem novos conhecimentos. Com isto ela não está conseguindo localizar seu foco que não é apenas a do conhecimento, mas da inclusão. Hoje o professor não consegue mais atender só o seu conhecimento específico, mas procura aplicar saberes múltiplos.

Segundo Philippe Merrieu, importa dominar a disciplina que vai ensinar, mas convém ter um conhecimento da maneira como os saberes desta disciplina foram elaborados, validados em um determinado momento e hoje podem ser objeto de uma apropriação ativa pelos alunos. Portanto, um conhecimento epistemológico dos conteúdos a serem desenvolvidos.

Dizemos que o professor não deve manter uma relação de exterioridade com os saberes que transmite, mas ter uma percepção do que os torna coerentes e de que essa coerência pode ser reconstruída por outros²⁹.

O autor destaca a importância de o professor manter uma “intimidade”, uma “apropriação crítica” e uma “abordagem epistemológica” com o conteúdo que deve ensinar. Destaca a necessidade de um “domínio do conteúdo” e um “domínio didático” de parte do professor. Desta forma, a relação com os saberes não se dá de maneira externa, mas numa internalização dos saberes pedagógicos.

O ensino tradicional se propunha a transmitir os conhecimentos obtidos pela ciência, portanto, já sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade. As grandes descobertas, o aumento do conhecimento científico, de inovações tecnológicas que alteram o ritmo das relações sociais e pelas quais passa o mundo pós-moderno, exigem modificações no campo da educação, conduzindo a pesquisas sobre a formação e a profissão docente. Estes estudos atingiram âmbitos internacionais e apontaram para uma revisão da prática pedagógica e a mobilização dos saberes profissionais.

A década de noventa marca no Brasil um período de buscas de novos paradigmas. Para compreender a importância de se pensar a formação docente numa abordagem que vai além do conhecimento acadêmico, acompanhando as tendências das discussões ocorridas, sobretudo em países como França, Espanha e

²⁸ SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados e Cortez, 1991. p. 63.

²⁹ MEIRIEU, 2005, p. 147.

Portugal, passaram a fundamentar uma concepção de pedagogia, enquanto ciência da prática educativa. Salientam-se, neste caso, trabalhos como os de Pimenta (1996, 1997) e também de Libâneo (1997, 1998)

Na profissionalização dos sujeitos desta ciência surgiram outros aspectos multirrelacionais envolvendo a concepção de educação para o novo professor numa sociedade complexa. Surgem então os questionamentos sobre a função dos docentes de transmissor de conhecimentos já constituídos e a relação com sua prática forjada na experiência. Tardif³⁰ destaca que os saberes docentes são plurais porque contam:

1. Saberes profissionais transmitidos e adquiridos nas instituições de formação de professores, influenciados pelas filosofias e ideologias aí desenvolvidas e que se transformarão no arcabouço ideológico à profissão.
2. Saberes das disciplinas adquiridos ao longo dos cursos de graduação e que emergem das elites culturais produtoras dos saberes.
3. Saberes curriculares que formam o conjunto de procedimentos metodológicos desenvolvidos na escola.
4. Saberes da experiência que compõe o saber fazer e o saber ser da prática docente.

O (a) professor (a) padrão é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, que deve possuir certos conhecimentos das ciências da educação e da pedagogia, sem deixar de desenvolver um saber³¹

Os professores priorizam os saberes da experiência e é a partir deles que, refletindo e trocando com seus pares, concebem os modelos de excelência profissional no interior de sua profissão, formando assim uma cultura docente mediada pela pesquisa das práticas testadas e aprovadas para aquele espaço onde estão atuando. Estas experiências positivas formam a bagagem subjetiva de cada um. Tardif refere-se aos saberes da experiência, destacando que:

Eles formam um conjunto de representações a partir dos quais o(a)s professor(a)s interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua

³⁰ TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. LAHAYE Louise. Os professores face ao saber – Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.º. 4, p. 118, 1991.

³¹ TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. LAHAYE, Louise. 1991, p. 221.

prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem-se, poder-se-ia dizer, a cultura docente em ação³².

Os professores apropriam-se de outros saberes, eles os incorporam à prática, resignificando-os e adaptando-os à sua profissão, eliminando o que parece abstrato ou sem relação com a realidade. A experiência provoca, portanto uma reflexão na ação.

No I Seminário Internacional de Educação de Campinas, referindo-se à reflexão, Jorge Larrosa³³ declara que se costuma pensar a educação do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica, sendo uma perspectiva positiva e retificadora, onde acontece o “saber das coisas”. Não confundindo o experimento gerado por esta relação com a experiência gerada na relação teoria prática e que remete a uma perspectiva política e crítica, sendo esta a que está contextualizada com a “reflexão emancipadora”. Se na primeira alternativa as pessoas que trabalham em educação são concebidas como sujeitos técnicos que aplicam com maior ou menor eficácia as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, pelos técnicos e pelos especialistas, na segunda alternativa estas mesmas pessoas aparecem como sujeitos críticos que, armados de distintas estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política.

O autor Larrosa atesta que:

A experiência é o que nos passa o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Isso se deve ao excesso de informação, pois informação não é experiência. A informação não faz outra coisa senão cancelar nossa possibilidade de experiência.³⁴

Nós temos informação todos os dias e passamos por experiências em nosso dia-a-dia, mas nem todas as experiências se transformam em aprendizagem. Somente as significativas, aquelas que, modificando o modo de pensar e agir, as

³² TARDIF, 1991, p. 228.

³³ LARROSA, Jorge Blandia. Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, traduzida e publicada, em julho de 2001, por *Leituras SME*; Textos-subsídios ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC.

³⁴ LARROSA, Jorge Blandia. Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, traduzida e publicada, em julho de 2001, por *Leituras SME*; Textos-subsídios ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC. *Revista Brasileira de Educação*.

que transitam entre o aprender e transformar, se constituem em aprendizagem. Cada pessoa, por meio da significação e ressignificação da sua experiência, estrutura seu processo de assimilação do conhecimento.

A escola tem como função social transmitir a educação. Os PCNs nos apontam para a importância dada aos conteúdos e revelam um compromisso da instituição escolar em garantir o acesso aos saberes elaborados socialmente. Os conteúdos escolares que são ensinados devem, portanto, estar em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, devem necessariamente favorecer a inserção do aluno no dia-a-dia das questões sociais marcantes, e também das inovações científicas e tecnológicas. O professor como agente deste movimento deve ser estimulado em sua capacitação docente, para dispor de meios de reflexão e análise sobre seu contexto social. Por este motivo os estudos realizados na formação continuada e em especializações pedagógicas procuram atualizar o educador na prática adequada ao momento histórico que a sociedade está atravessando. Esta é uma das formas encontradas de subsidiar o professor e a escola em sua função de produção e transformação do conhecimento.

1.1.4. A sala de aula como referência de práxis pedagógica

Uma das questões mais discutidas entre os educadores é a falta de interesse dos estudantes pelas atividades propostas em sala de aula. Esta redonda, muitas vezes, na indisciplina. A presença de aparelhagens de som, cada vez menores e fáceis de serem camuflados, tira a atenção das práticas pedagógicas e promovem um culto ao consumo de múltiplas atividades, buscando sempre o prazer imediato que o programa propõe. Muitas vezes, os alunos abordam os professores, solicitando que tragam aparelhos de som para que todos escutem em sala de aula. Em que medida esta presença contribui para o aprendizado, respeitando normas de convivência, pois nem todos gostam de estudar com música, e colaborando para a organização do espaço pedagógico.

Philippe Meirieu³⁵ repara que o controle remoto é um objeto que já foi interiorizado, e “com isto o princípio que ele encarna irrompe na escola”.

[...] a conexão direta do sujeito com um mundo reduz ele próprio a não ser mais que um brinquedo de seus caprichos. O controle remoto é, de fato, a regressão infantil instituída: o mundo nos pertence, nele tudo é possível, basta pensar nisso firmemente, concentrar-se, fechar os olhos e lhe pedir. O zapping faz do telespectador um tirano. E de nossos alunos, consumidores de imagens.

O autor sustenta que o aluno reproduz na sala de aula a atitude que tem diante da televisão: fica mudando de canal a procura da melhor atração. Este comportamento se traduz nos olhos distantes mergulhados em viagens que representam esta mudança de foco ou nos bate-papos sussurrados dos falsos trabalhos em grupo ou duplas.

Então, como buscar uma disciplina no cotidiano da sala de aula sem parecer autoritário? Como atesta Meirieu³⁶, “podemos nos satisfazer em lamentar, acusar as famílias de excesso de indulgências e, no fim das contas, acabar nos recusando a ensinar alunos que decididamente não se mostram dignos disso”.

A decisão de envolver-se nas questões do cotidiano da sala de aula está diretamente ligada ao entusiasmo do docente pela sua profissão. Em muitos casos esta escolha ocorreu pelo mercado de trabalho que não oferecia muitas opções. Escolas com falta de professor sempre oferecem uma porta aberta para iniciar uma nova carreira, muitas vezes não planejada e até desprestigiada no contexto neoliberal e consumista. Nesta perspectiva, pode-se insistir que nem sempre este professor se envolve com a questão existencial e cotidiana do aluno, pois não busca conhecer a realidade familiar e o contexto sociocultural onde ele se insere. . Por outro lado, este profissional, que não recebe o devido reconhecimento e a valorização de sua atividade, procura simplesmente cumprir as suas obrigações sem comprometer o seu cotidiano pessoal.

Maria Helena Patto buscou, na periferia da grande São Paulo, os principais problemas de relacionamento dos docentes com as rotinas de sala de aula para desenvolver uma pesquisa. Neste contexto pode-se estabelecer um diálogo entre

³⁵ MEIRIEU, Philippe. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 60.

³⁶ MEIRIEU, 2005, p. 61.

suas observações e a fala de Merieu sobre o envolvimento dos professores nestas atividades e o entusiasmo pela sua profissão.

A pesquisadora Maria Helena Patto³⁷ destaca a questão da rotina que pode se transformar numa organização da atividade educativa eficaz e numa estruturação do processo de aprendizagem, como também pode se transformar numa rotina irrefletida e mecânica da ação educativa. Esta rotina é um processo improdutivo e que não cria a autonomia reflexiva no profissional da educação. A rotina mecanizada produz uma ação educativa descomprometida e que, portanto, não é transformadora.

As rotinas de sala de aula têm origem em situações que se apresentam muito antes do início das atividades letivas, antes de se estabelecerem às relações sócio culturais próprias da produção pedagógica. Vêm da organização dos espaços, da filosofia e política institucional, num processo dialógico entre as necessidades da comunidade que interage nestes espaços.

Maria Helena Patto³⁸ faz uma incursão nos bastidores da escola, revelando o mundo da sala de aula. Nestas histórias de vida, relata como alguns professores, no início de sua carreira docente, são compelidos a assumir determinadas turmas, como uma primeira série que requer maior dedicação em termos pedagógicos e limita as possibilidades de faltas para os professores destas turmas. Em um dos relatos³⁹ a professora considerou-se traída, pois não foi informada sobre a natureza da classe. Agravado pelo fato de que não desejava lecionar numa primeira série e também pela possibilidade de lidar com crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem e que carecem de atenção e afeto, sendo tudo isto muito penoso para ela, porque repetia condições de sua própria infância.

A autora esclarece que a pesquisa realizada por ela numa escola de periferia na cidade de São Paulo, sobre a produção do fracasso escolar, revela uma política de distribuição de turmas conforme boletim de desempenho. As melhores turmas são atribuídas às professoras que correspondem às expectativas da direção. Uma professora pouco assídua, que não conduz a classe com consistência

³⁷ PATTO, Maria Helena S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p. 270-275.

³⁸ PATTO, 1999, p. 270-275.

³⁹ PATTO, 1999, p. 228.

pedagógica e “mão de ferro”, recebe as turmas com graves problemas de aprendizagem. E que são rotuladas como turmas problemáticas.

Patto também destaca que a história de vida da maioria das professoras se reflete em movimentos de acolhida e rejeição, instituindo dupla mensagem, repetindo sua trajetória de estudante que também apresentava episódios semelhantes a sua relação com os alunos. São observados nestes relatos:

1. Inconstância de atitudes frente ao grupo levando à falta de autoridade, provocando desordem e indisciplina impostas por atitudes consistentes e de punição por parte da professora e decorrentes da falta de clareza com que os limites são colocados.
2. Entonação das respostas de perguntas do cotidiano, como idas ao banheiro e uso do material escolar.
3. Utilização de práticas pedagógicas mecanizadas e planejadas por outrem, das quais a própria professora desacredita, mas não reage, nada faz para romper esta situação, não se envolve e não se compromete.
4. Presença do objetivo nítido de adestrar os alunos para as provas e assim aumentar a taxa de promoção em sua classe.
5. Hostilidade com as crianças que não conseguem realizar as tarefas, não se importando se o estudante compreendeu ou não a atividade proposta.

Na dinâmica das relações interpessoais do professor-aluno, dentro da instituição escolar, ocorre muitas vezes uma forma de violência que não deixa marcas explícitas, identificável e que se revela através das palavras, dos gestos e que pode ser denominada de violência psicológica.

Segundo a autora Maria Helena Patto⁴⁰, as relações sociais entre educadoras e o manejo com seus alunos têm origem nas experiências dos primeiros anos de atividades e das marcas que este tempo deixou.

Michael Huberman⁴¹, referindo-se aos ciclos de vida dos profissionais, cita como perspectiva “clássica” a da carreira do educador onde ocorrem “seqüências” ou “maxiciclos” que atravessam não só as carreiras de indivíduos diferentes, dentro

⁴⁰ PATTO, 1999, p. 275.

⁴¹ HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professor**. Porto: Porto Editora. 2000. p. 31-62 .

de uma mesma profissão, como também as carreiras de pessoas no exercício de profissões diferentes.

Huberman⁴² assegura que o início da “carreira” do professor apresenta as seqüências de “exploração” e “estabilização”. Sendo que a “exploração” consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis. Se esta fase for positiva, passa-se a uma fase de “estabilização” ou de compromisso, nas quais as pessoas centram a sua atenção no domínio das diversas características do trabalho e na procura de um setor de focalização ou especialização.

A fase de “estabilização” ou opções provisórias, segundo Huberman, desemboca no “comprometimento definitivo” ou “estabilização” e da “tomada de responsabilidade”. E, cita autores de tendências psicanalíticas como Erickson (1950) e Whithe (1952), reparando que a escolha de uma identidade profissional constitui uma etapa decisiva no desenvolvimento e um contributo para uma mais forte afirmação do eu⁴³. Evitar ou adiar esta escolha conduziria a uma “dispersão de papéis” e, daí, a uma dispersão de sentimento de identidade pessoal.

1.2. Os bastidores da sala de aula

1.2.1. O início da carreira profissional

O início de carreira docente representa um constituir-se profissional. O docente, que está se constituindo e sendo constituído, precisa compreender como acontece o processo de mobilização dos saberes adquiridos ao longo da vida, durante o curso de Licenciatura e na iniciação da prática docente nas escolas.

O professor, um dos atores da instituição escolar, tem sido objeto de múltiplos olhares por parte da literatura e que tem induzido um grande número de pesquisadores a buscarem reconhecer a identidade docente, identificar seus saberes e demonstrar seus fazeres. Huberman (1989), Schön (1992), Garcia (1995),

⁴² HUBERMAN, 2000, p. 37.

⁴³ HUBERMAN, 2000, p. 40.

Nóvoa (2002) e Tardif (2002), entre outros, têm atribuído grande relevância à experiência pessoal e profissional dos docentes numa tentativa de ultrapassar a visão da formação apenas direcionada para o sistema educacional, fundamentando as suas convicções em três dimensões básicas - a pessoal, a profissional e a organizacional, a que Nóvoa⁴⁴ classifica como “trilogia da formação contínua: produzir a vida, a profissão e a escola”.

Huberman⁴⁵ declara que no início da “carreira” o professor apresenta as seqüências de “exploração” e “estabilização”, sendo que a “exploração” consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis. Se esta fase for positiva, passa-se a uma fase de “estabilização” ou de compromisso, em que as pessoas centram a sua atenção no domínio das diversas características do trabalho e na procura de um setor de focalização ou especialização.

Carlos Marcelo Garcia⁴⁶, referindo-se ao início de carreira, destaca que “a iniciação profissional dos professores constitui uma das fases do aprender a ensinar que tem sido sistematicamente esquecida, tanto pelas instituições universitárias, como pelas instituições destinadas à formação continuada dos professores”. O autor classifica esta fase de “iniciação ao ensino” e cita Borko (1986), referindo-se ao período de indução, onde se realiza a transição de estudante para professor, destaca que:

Um tempo de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimentos profissionais para além de conseguirem um certo equilíbrio profissional.

Simon Veeman, citado por Carlos Garcia, popularizou o conceito de “choque da realidade” para se referir à situação por que passam os docentes em seu primeiro ano de docência. Segundo o autor, o primeiro ano de docência caracteriza-se por um processo de intensa aprendizagem quase do tipo ensaio e erro, marcado por uma lógica de sobrevivência.

⁴⁴ HUBERMAN, 2000, p. 56.

⁴⁵ HUBERMAN, 2000, p. 37.

⁴⁶ GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores, novas perspectivas baseada na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Trad. Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

A fase de “estabilização” ou opções provisórias, segundo Huberman, desemboca no “comprometimento definitivo” ou “estabilização” e da “tomada de responsabilidade”. E cita autores de tendências psicanalíticas como Erikson (1950) e Whithe (1952) atestando que a escolha de uma identidade profissional constitui uma etapa decisiva no desenvolvimento e um contributo para uma mais forte afirmação do eu⁴⁷. Evitar ou adiar esta escolha conduziria a uma “dispersão de papéis” e, daí, a uma dispersão de sentimento de identidade pessoal.

A literatura voltada à educação tem atribuído uma crescente importância às experiências de vida dos professores, o que possibilitou o aparecimento dos estudos sobre os ciclos de vida dos professores. Entre eles destacam-se os estudos de Erikson (1963, 1976) e Huberman (1995). Estes estudos apresentam uma visão dinâmica da vida adulta, etapa pela qual o indivíduo passa por diferentes fases, contrastando com a concepção da idade adulta como um tempo de estabilização. Mostram a existência de diferentes etapas na vida pessoal e profissional, etapas estas que influenciam o professor como pessoa. Contudo, Huberman observa que, apesar destes estudos revelarem a existência de diversas etapas no desenvolvimento da carreira docente, eles não implicam na definição de um modelo predeterminado de evolução da carreira docente. O desenvolvimento da carreira é antes um processo e não uma sucessão de acontecimentos. Se para alguns professores o processo é linear, para outros ele é feito de descontinuidades, retrocessos, oscilações e avanços.

Tardif⁴⁸ sustenta que os professores em sua ação pedagógica mobilizam e se apóiam em uma série de saberes que se originam de fontes sociais diversas. Entre elas destacou as histórias de vida e escolar, os conhecimentos didático-pedagógicos adquiridos durante o curso de formação e na formação continuada, os conhecimentos curriculares e disciplinares, bem como o conhecimento produzido em seu próprio contexto de trabalho.

Tardif, Lessard e Lahaye, (1991) e Tardif (2002) concebem o saber docente em sentido amplo, englobando os conhecimentos, as competências, as habilidades

⁴⁷ HUBERMAN, 2000, p. 40.

⁴⁸ TARDIF, M. Saberes profissionais dos Professores e Conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. jan./fev./mar./abr., n. 13, pp. 1-38, 2000

e as atitudes docentes, como reflexos do conhecimento científico e didático-pedagógicos demonstrados em seus saberes. Os autores incluem neste contexto, a gestão da sala de aula, as atitudes dos professores frente a seus alunos, caracterizando desta forma o saber, o saber-fazer e o ser docente.

1.2.2. As primeiras experiências

As primeiras experiências são consideradas de relevância em todas as profissões. Muitas empresas têm oportunizado e incentivado esta prática, possibilitando uma apropriação dos procedimentos profissionais por parte dos estudantes. Várias leituras podem ser feitas a respeito de seus propósitos, no entanto, significa uma oportunidade de experiência nas demandas e rotinas do trabalho.

A profissão docente tem características quanto à racionalidade prática e neste sentido Libâneo⁴⁹ destaca que:

A concepção que passam é a de que o professor desempenha uma profissão que precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas. Isto é mais do que conceber a prática de ensino e o estágio como ingrediente da atividade formadora.

Kohan e Larrosa⁵⁰ afirmam que “a experiência, e não a verdade é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o sabido”. Penso que é na experiência prática que o conhecimento teórico e, portanto a verdade estabelecida neste conhecimento se revela, se transforma e adquire a característica do conhecimento transformador.

Durante as primeiras experiências passamos por momentos únicos que exigem um saber enfrentar as incertezas. No pensamento de Morin

[...] as civilizações tradicionais viviam na certeza de um tempo cíclico cujo funcionamento devia ser assegurado por sacrifícios às vezes humanos. A civilização moderna viveu com a certeza do progresso histórico. A tomada de consciência da incerteza histórica acontece hoje com a destruição do

⁴⁹ LIBÂNEO, José C. **Adeus professor, Adeus professora?** São Paulo: Cortez, 1998. p. 64.

⁵⁰ KAHAN, Valter e LARROSA, Jorge. Apresentação da Coleção. In: RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002. p. 5.

mito do progresso. O progresso é certamente possível, mas é incerto. A isso se acrescentam todas as incertezas devido à velocidade e aceleração dos processos complexos e aleatórios de nossa era planetária, que nem a mente humana, nem um supercomputador, nem um demônio de Laplace⁵¹ poderiam abarcar.⁵²

Edgar Morin⁵³ se refere à incerteza do conhecimento como “uma aventura incerta que comporta em si mesma permanentemente o risco de ilusão e de erro”. E repete que: “o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas”. Para nós, docentes, isto poderia nos remeter à certeza que temos no conteúdo que vamos ensinar ao encontro com a incerteza dos efeitos que eles produzirão em nossos alunos para a aquisição e a transformação dos novos conhecimentos.

Otto Maduro⁵⁴ faz uma reflexão sobre os tipos de conhecimento, que se manifestam através de diferentes elementos, como: a dúvida, a abertura, o pluralismo, a curiosidade, a investigação, a reflexão crítica, a discussão e a criatividade coletiva. A experiência influencia diretamente a reconstrução do conhecimento, uma vez que inter-relaciona a vida racional, emocional, afetiva e sentimental das pessoas. Assim, o conhecimento além de se constituir na capacidade de interpretar e dar significado a determinados conceitos, passa a ser considerada uma habilidade marcadamente ativa de intervenção na realidade, fruto das experiências individuais e coletivas.

Segundo Larrosa⁵⁵, o sentido do que somos depende das histórias que contamos a nós mesmos [...], em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal [...] Talvez nós os homens não sejamos outra coisa que um modo particular de

⁵¹ Demônio de Laplace é um experimento mental concebido pelo físico Pierre Simon Laplace: de posse de todas as variáveis que determinam o estado do universo em um instante t , ele pode prever o seu estado no instante $t' > t$. Tal conceito é sustentado, conforme aponta o filósofo Lyotard em seu clássico "A Condição pós-moderna", "pelo princípio de que os sistemas físicos, inclusive o sistema dos sistemas que é o universo, obedece a regularidades, que por conseguinte sua evolução delinea uma trajetória previsível e dá lugar a funções contínuas 'normais' (e à futurologia...)" Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.

⁵² MORIN, Edgar. **Os Sete saberes Necessários a Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 59.

⁵³ MORIN, 2001, p. 86.

⁵⁴ MADURO, Otto. **Mapas para a festa: reflexões latino-americanas sobre a crise e o conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1994. p.162.

⁵⁵ LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 22.

contarmos o que somos. E, que "ninguém pode aprender a experiência de outro a menos que esta experiência seja revivida e tornada própria”.

Para Nóvoa, um importante teórico desta abordagem, a produção de práticas educativas eficazes surge de uma reflexão da *experiência* pessoal. O autor atesta que:

Cada um tem seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modos que constitui uma espécie de segunda pele profissional.⁵⁶

O relato das experiências vivenciadas é uma forma de interpretar a construção ou reconstrução da identidade docente. Segundo o autor: “A identidade não é um produto adquirido, não é uma propriedade. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.” Neste contexto, a escola se transforma no lócus privilegiado do processo de formação e de autoformação. A construção da identidade docente que teve início na formação acadêmica precisa ser complementada pela reflexão oportunizada pela formação continuada. Um espaço de reconstrução do conhecimento onde se inter-relacionam a vida racional, emocional, afetiva e sentimental das pessoas. Nesta medida, um processo de formação continuada e eficaz pode proporcionar o encontro e o diálogo da figura do professor como agente do processo de formação e a escola como o local onde esta formação acontece.

1.2.3. As atitudes de professores em sala de aula

No cenário da sala de aula o professor é um ator com um “script” que apresenta apenas um roteiro resumido do que irá se desenrolar ao longo de sua aula. Conduzir a aquisição de conhecimentos a partir do que foi programado, transformando informações em conhecimento e aprendizagens, exige a mobilização de competências intrínsecas ao saber fazer docente.

⁵⁶ NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

Perrenoud é citado em artigo de Antônio Bolívar⁵⁷ afirmando que: “o conhecimento profissional manifesta-se e é reconhecido quando posto em prática, sendo a competência o conjunto de recursos que somos capazes de mobilizar para atuar.” Neste sentido o autor referia-se a um professor que dizia:

A falta de competência gera um determinado nível de insegurança e inclusive lacunas ou diferenças e, como consequência disso em muitos casos falta autoridade, entendida a autoridade sempre como uma consequência do saber fazer, do sentir-se seguro.

Com esta referência o autor Bolívar certifica que as competências profissionais proporcionam a quem as possui, estabilidade e segurança e quando se passa a ser inábil, a identidade começa a se desestabilizar.

A sala de aula se apresenta com uma gama de situações e procedimentos de aprendizagens diversas. Tais situações precisam ser manejadas levando em conta a diversidade sociocultural dos alunos o que exige competências adquiridas na formação docente, pois envolve conhecimentos provenientes da gestão da sala de aula, da didática da psicologia e da sociologia. Entender e comprometer-se com todos os aspectos que envolvem o educar pode gerar conflitos e conduzir o professor a ter atitudes limites e que chocam com os objetivos da profissão docente, quando este docente se sente inábil a gerenciar os confrontos da sala de aula.

Os estudos atuais procuram destacar que há uma relação estreita entre o que o professor é, como ele se vê e a forma como desempenha a sua função profissional. Mas importa admitir que os primeiros anos de exercício profissional são decisivos, pois envolvem novas aprendizagem construídas na prática. De acordo com esta perspectiva de análise, os profissionais criam, a partir de sua experiência, soluções para os problemas que eles próprios definiram como sendo relevantes. Não se trata apenas de uma questão cognitiva, mas, também, de questões éticas, políticas e ideológicas do docente sobre a educação e o mundo. Como diz Nóvoa⁵⁸: “O professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor”. Alertando-nos que somos formados de razão e emoção.

⁵⁷ BOLÍVAR, Antônio. Competências profissionais e crise de identidade. In: **Revista Pátio**. Porto Alegre, ano VI nº. 23, set - out, 2002, p. 16-19.

⁵⁸ NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 25.

Podemos estabelecer um diálogo destes autores como Antônio Novoa e outros que procuram destacar que há uma relação estreita entre o que o professor é e como ele se vê. Manfredo Wachs⁵⁹ destaca:

O processo de construção e reconfiguração da identidade passa por diversos caminhos de ressignificação e ressimbolização, sendo um deles os mitos e símbolos fundantes da identidade docente. A relação entre identidade docente, mitos e símbolos não se reduz à cotidianidade da atividade educativa escolar ou à presença profissional na frente de estudantes, mas integra o seu projeto educativo, seja consciente e intencional ou não.

Podemos concluir que as atitudes dos docentes frente aos seus alunos, representam o seu eu integral ou holístico, impregnado de todas as paixões que movem o ser humano. Nem sempre ocorre uma escolha da profissão apenas por ideal ou vocação, muitas vezes o professor é escolhido pela profissão, por necessidade de sobrevivência ou por ocasionalidade. Mesmo nestas situações temos competências sendo desenvolvidas ao longo do seu fazer docente e transformadas em competências adquiridas pelos estudantes. E temos identidades sendo ressignificadas e ressimbolizadas. A reflexão sobre as atitudes dos professores frente a seus alunos favorece um refazer para que esta profissão marque as gerações futuras.

1.2.4. A fase da estabilização da carreira profissional

Após a atribulada entrada na carreira do magistério, que segundo Huberman⁶⁰ é marcada pelo distanciamento entre os ideais e as realidades cotidianas, a preocupação consigo mesmo, a fragmentação do trabalho, a relação pedagógica, a transmissão do conhecimento, as dificuldades de lidar com alunos e com material didático. A partir deste impacto, o professor passa para uma fase mais estável preocupando-se agora com os objetivos e com os manejos mais adequados para gerenciar as crises de sala de aula.

A partir dos anos 80 surgiram no Brasil movimentos socioculturais que se refletiram em renovação pedagógica de ampla divulgação, marcando o saber-fazer

⁵⁹ WACHS, Manfredo Carlos. **Aporte para uma hermenêutica da identidade e da práxis docente.** São Leopoldo: IEPG, 2004. p.11. Tese (doutorado)

⁶⁰ HUBERMAN, 2000, p. 31-61.

de muitos docentes. Alguns demonstravam um sentimento de culpa por utilizarem uma linha tradicional, marca de sua fase de estabilização na carreira. Destes movimentos surgiram as políticas afirmativas que ressignificaram os espaços pedagógicos e mobilizaram conhecimentos até então pouco revelados na literatura e nos cursos de formação docente. Para atender estas novas falas que buscam qualidade da educação e resgate de valores expressivos da cultura, diminuindo as diferenças, houve necessidade de inclusão de todos os docentes através da formação continuada numa perspectiva de valorização profissional, buscando tornar a escola um espaço em serviço de construção do conhecimento.

Mesmo que o docente se encontre em fase de estabilização de seus saberes, o turbilhão de novidades que acontece no dia-a-dia, cria expectativa e desacomodação. Conforme Huberman, o ciclo de vida dos professores não pode ser compreendido de modo linear e monolítico, pois, o tempo de quatro a seis anos já é suficiente para novas tendências surgirem, devido ao grande número de pesquisas sobre as necessidades educacionais que se apresentam à sociedade, surgindo no bojo das tecnologias que circulam no mundo moderno.

Para Tardiff:

O saber dos professores não é 'foro íntimo' povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade.⁶¹

A utilização dos saberes pelos professores vai ocorrer em função das situações, condições e recursos ligados ao seu trabalho. Mesmo que o professor tenha adquirido saberes que lhe favoreçam administrar estas crises e se encontre na fase de estabilização, elas vão representar um novo momento parecido com a fase de sobrevivência, pois está relacionada com o "choque da realidade" citada por Huberman. Desta forma, os saberes da experiência são formados de todos os demais, porém ressignificados e submetidos às certezas construídas na prática.

⁶¹ TARDIF, 2002, p. 15.

II – Os fazeres docentes – fazendo diferença

A escola é um local onde os fazeres assumem características pragmáticas. Nesta cultura do pragmatismo, o esperado são as atividades que se repetem ao longo dos anos, com prazos de entrega, conceitos ou notas atribuídas e muitas vezes responsáveis pelo fracasso escolar. A práxis de cada docente é composta por saberes múltiplos, produzidos na formação acadêmica e consolidada pela prática. O professor como profissional é um articulador do processo de ensino-aprendizagem e mobilizador das competências para ensinar, necessárias para desenvolver nos estudantes competências de aprender. Desta forma ele ressignifica sua identidade, de maneira dialógica, nos contextos onde atua, pois os saberes se modificam na relação com o trabalho. O trabalho docente nas comunidades em situação de risco precisa ter um olhar voltado para as práticas pedagógicas, de forma que elas se transformem em instrumento de desenvolvimento e inclusão dos sujeitos no mundo do trabalho, na construção da cidadania e na construção de relações com o ambiente, promovendo relações de justiça e paz.

2.1. – Competências

2.1.1. Conceitos

Nas últimas décadas, a literatura tem trazido o tema da competência, o que tem causado uma busca constante de referências sobre o tema, com o objetivo de atribuir competências aos profissionais em todas as áreas da atividade humana. Na profissionalização técnica, as competências apareceram como um conjunto de

procedimentos facilmente observáveis e avaliados, que compreende atitudes, valores e habilidades com aspectos objetivos relacionados com o desempenho do profissional.

Na área educacional o desenvolvimento de competência assume aspectos mais subjetivos, pois, sendo intrínseca à formação docente, está ligada a questões da racionalidade técnica que acontece na formação acadêmica, mas também ligada às experiências práticas que acontecem em espaços pedagógicos multiculturais, e que exigem do profissional atitudes inesperadas para solucionar o imprevisível que surge durante o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Neste sentido, Guiomar Namó Mello⁶² relata que:

Competência é a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação. Portanto, para constata-la, há que considerar também os conhecimentos e valores que estão na pessoa e nem sempre podem ser observados.

Um dos pioneiros a conceituar a palavra competência foi o lingüista Noam Chomski⁶³ que a definiu como um sistema fixo de princípios geradores que permite ao sujeito produzir uma infinidade de frases providas de sentido na sua língua e reconhecer, numa frase, que ele pertence a esta mesma língua. Para este autor, a competência é um ato gerador inerente ao sujeito.

O autor considera que as pessoas nascem com uma competência lingüística, um potencial biológico que é inerente à espécie humana. Para esse estudioso, a competência difere do desempenho. A competência representa o que o sujeito pode realizar idealmente, graças a seu potencial; já o desempenho está relacionado a um comportamento observável. A competência representa uma qualidade mais duradoura e que não pode ser observada em si mesma. Para medir uma competência é necessário observar vários desempenhos.

Relacionando este conceito à atividade desenvolvida pelo professor, entendo que a competência para ensinar também está diretamente ligada a atributos pessoais de cada sujeito. Assim como saber cantar enriquece o saber fazer docente, outros atributos que são de uns e não de todos, enriquecem as práxis. Isso inclui a

⁶² MELLO, Guiomar Namó. **Revista Nova Escola**. Ed. nº 160. Março de 2003.

⁶³ CHOMSKY, Noam. **O conhecimento da língua: sua natureza, origem e uso**. Lisboa: Caminho, 1994. p.15.

personalidade, os valores, estilo pessoal e tudo mais que terá influência na mobilização de competências. Desta forma o desempenho do profissional se mescla às competências que parecem inatas. O desempenho é moldado pela racionalidade técnica construída na academia, na educação continuada, e muito especialmente pela experiência adquirida nas situações imprevisíveis do cotidiano. E as competências são adquiridas ao longo da vida, através do estilo, cultura e oportunidades que se apresentam a cada um.

O DCN EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO (Parecer CNE-CEB 16/99 e Resolução CNE-CEB nº. 04/99) estabelece como Competências Profissionais a “capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz⁶⁴ de atividades requeridas pela natureza do trabalho”.

Neste sentido, a eficiência está relacionada ao processo, enquanto a eficácia está relacionada ao resultado. Durante um período escolar as atividades podem ser desempenhadas com eficiências por alunos e professores, mas não apresentam eficácia, porque os conhecimentos adquiridos não são ressignificados ou transferidos para outros conteúdos.

Rey⁶⁵ classifica esta competência como comportamento e garante que na área pedagógica, pela ótica da pedagogia por objetivos é dizer antecipadamente o que o aluno será capaz de fazer ao final da atividade e por esta razão está relacionada às noções de eficiência e eficácia. E considera que, uma vez havendo necessidade que a competência seja identificável, deve ser definida em termos de comportamento.

Mas o autor reafirma que:

Esse viés entre a competência e o comportamento, que só é captado pela observação, é extremamente pernicioso. Ele permite uma série de especulações sobre aquilo que o aluno pensou ou quis fazer, bem como a todas as apreciações subjetivas.

⁶⁴ **Dicionário Houaiss de Sinônimos e Antônimos da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

⁶⁵ REY, Bernard. **As competências transversais em questão.** Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 28.

O autor classifica as competências como: competência – comportamental; competência - função, referindo-se a sua finalidade técnico – social. Neste contexto o comportamento não é mais um conjunto de movimentos constatáveis; ele é uma ação sobre o mundo e, como tal, é definido pela sua utilidade técnica ou social. E competência como poder de conhecimento definido como um poder de geração e de adaptação de ações

O documento básico do ENEM⁶⁶ (INEP/MEC) destaca que: Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’. Através das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências.

Uma das literaturas utilizadas nas escolas nas décadas de 70 e 80 para descrever as competências pedagógicas foi a taxionomia de Bloom (1971)⁶⁷. Nesta obra o autor classifica as competências de identificar, compreender, explicar e descrever como atos considerados de baixa complexidade mental, já as ações como argumentação, elaboração de propostas, análise de fatos ou situações, resolução de problemas, emissão ajuizada de crítica, entre outras, são tidas como de maior complexidade e sua “performance” está ligada a uma série de relações e que ocorrem como redes (sinapses) mentais. Contudo, ainda que as competências se traduzam em um conjunto de movimentos objetivamente constatáveis, o comportamento é ação sobre o mundo, integra esquemas cognitivos complexos, traduzidos tanto em ações observáveis como em saberes, raciocínios e esquemas mentais, que apresentam diferentes níveis de complexidade.

De acordo com Marques⁶⁸, alguns autores que defendem perspectivas cognitivistas e personalistas destacam que o modelo tem sido criticado pela predominância das aprendizagens rotineiras e repetitivas, baseadas na memorização dos conceitos. E consideram que o modelo de Bloom, denominado

⁶⁶ INEP/MEC. **Documento básico do ENEM**. Brasília. 1999. .

⁶⁷ BLOOM, Benjamin. **Taxionomia de objetivos educacionais**. Domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1971. p.45.

⁶⁸ MARQUES, Ramiro. **O Modelo de Ensino para a Mestria**. Disponível em <www.eses.pt/usr/ramiro/mestria> acesso em 21 abril 2007.

modelo de ensino para a mestria, não ensina o aluno a aprender, não promove a autonomia da aprendizagem e não é indutor de atitudes de investigação.

Perrenoud⁶⁹ observa que o conceito de competência, da mesma forma que os saberes de experiência e os saberes de ação, suscitam há alguns anos inúmeros trabalhos. As definições a propósito da noção de competência podem representar perspectivas teóricas divergentes. Trata-se de um conceito muito requisitado e discutido, mas para ele a competência é a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação. Essa definição apóia-se em quatro aspectos:

- a) as competências não são elas mesmas saberes ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos;
- b) essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas;
- c) o exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação;
- d) as competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho a outra.

Perrenoud⁷⁰ considera que múltiplos significados estão relacionados ao termo competência. Define o termo como "capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles". Importante é salientar que, para este autor, as competências não são em si conhecimentos ou dados isolados. Para desenvolver uma competência, os conhecimentos trazidos tanto pelos educandos como pelos professores são utilizados, mobilizados para constituir-se em um novo saber, e então são assimilados e reintegrados em situações de aprendizagem. Na entrevista, o autor acentua que: "A transferência e a mobilização das capacidades e dos conhecimentos não caem do céu. É preciso trabalhá-las e treiná-las. Isto exige tempo, etapas didáticas e situações apropriadas".

⁶⁹ PERRENOUD, Philippe. Construindo competências. In: **Escola Nova**. Setembro de 2000, p.19-31.

⁷⁰ PERRENOUD, 2000, p. 15.

Os conceitos de competência nos autores analisados representam a mobilização de conhecimentos apropriados na formação acadêmica e consolidados pela prática. Está, muitas vezes, relacionado a comportamentos observáveis, mas entende-se também como algo inerente ao sujeito e que alguns conseguem exteriorizar e transformar seus fazeres de forma a fazer a diferença em sua profissão.

2.1.2. Natureza das competências

Ensinar é trabalho hábil e exigente, bem além do domínio dos conteúdos. Esta é uma afirmação de Perrenoud⁷¹, que sustenta que o prazer de ensinar não se dá sem competências ou sem uma identidade assumida. Estas são as apostas maiores da formação de professores. Todavia, penso que uma grande aposta é determinar a natureza das competências que o professor precisa mobilizar para qualificar o seu trabalho e principalmente conseguir resultados que o satisfaçam como profissional.

Altet⁷² faz algumas considerações sobre o modelo atual de professor profissional. Define-o como uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas, que repousa sobre uma base de conhecimentos oriundos da ciência e legitimados pela Universidade ou de conhecimento explícitos, oriundos da prática. E sustenta:

A profissionalização é constituída, assim, por um processo de racionalização dos conhecimentos postos em ação e por práticas eficazes em uma determinada situação.

A autora garante que o professor sabe colocar suas competências em ação em qualquer situação. Para interagir com o grande número de situações inesperadas que acontece em sala de aula, ele precisa utilizar competências de várias naturezas. Uma vez que o professor profissional é um articulador do processo

⁷¹ PERRENOUD, Philippe. In: **Presença Pedagógica** (Brasil, Belo Horizonte), mar./abr. 2003, n° 50, pp. 31-33. Tradução de Isabel Rodrigues (Perrenoud, Ph. L'enseignement n'est plus ce qu'il était !, *Résonances*, 2002, n° 6, pp. 6-7.)

⁷² ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional. In: PERRENOUD, Philippe. PAQUAY, Léopol, ALTET, Marguerite. CHARLIER, Eveline (Org.). **Formando Professores profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 25.

de ensino - aprendizagem, as competências envolvidas estão ligadas a contextos culturais, profissionais e condições sociais. Os seres humanos não vivem todos as mesmas situações, eles desenvolvem competências adaptadas ao seu mundo.

Assim sendo, o saber e o saber-fazer contextualizados se definem nos relacionamentos apreendidos no grupo, o que se constitui em um processo social participativo. Este momento tem como cenário a sala de aula e os espaços extraclasse onde se estabelecem as relações entre professores e alunos e onde também se estabelecem os processos de produção e reprodução do conhecimento. Assim o professor constrói sua experiência, e uma fonte de informações para mobilizar novas competências para ensinar.

As competências essenciais do Currículo Nacional de Educação Básica descrevem ações a serem desenvolvidas pelos professores como organizar, promover intencionalidade, rentabilizar, apoiar e desenvolver. Ações que reforçam o caráter de articulador, designado por Altet.

Como articulador do processo de ensino-aprendizagem, o professor deve buscar as competências de natureza do mundo do trabalho. Assumidas com esta concepção, elas podem ser associadas a controle sobre a ação do outro, o que pode ser confundido com dominação. Mas, o essencial da articulação, é utilizar as competências que são de domínio de cada um dos participantes do processo para alcançar objetivos.

Neste contexto o olhar deve estar atento para não serem utilizados os princípios da dominação e opressão pelos sujeitos que constroem o processo do ensino-aprendizagem. Isto estaria ferindo os princípios de autonomia e desenvolvimento da consciência crítica, marco da educação libertadora.

Paulo Freire⁷³ vê a opressão como o cerne da concepção bancária da educação e que apresenta características como a conquista, a divisão, a manipulação e a invasão cultural. Ao contrário da educação libertadora, a concepção bancária de educação não exige a consciência crítica do educador e do educando, assim como o conhecimento não desvela os "porquês" do que se pretende saber.

⁷³ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p.67.

Eis por que a educação bancária oprime, negando a dialogicidade nas relações entre os sujeitos e a realidade.

O educador, ao articular os processos de educação, precisa ter um olhar amoroso para o sujeito de sua ação pedagógica, para isto deve mobilizar competência para atuar, considerando as características da outra parte, para orquestrar resultados, a partir da integração de idéias, necessidades/comportamentos de pessoas completamente diferentes. A ressignificação e a ressimbolização da identidade e da práxis docente exigem da pessoa uma disposição para mudança e uma coragem para transcender os seus próprios limites. Neste processo de transcendência, a pessoa precisa tomar distância de si mesma para, num processo crítico-reflexivo, olhar a sua própria atuação e a sua maneira de relacionar-se pedagogicamente com as pessoas.

Estas questões requerem competências orquestradas no campo das relações socioculturais; para tanto, o professor necessita entender os movimentos que acontecem nos espaços onde a escola em que atua está inserida, quais os anseios e as necessidades daquela comunidade. E como os saberes ali inseridos serão validados para a promoção social, evitando o fracasso escolar e as conseqüências da exclusão que ronda os grupos mais fragilizados.

Demo⁷⁴, no texto A qualidade docente e superação do fracasso escolar, assegura que fará bem ao docente a “socialização do conhecimento”, pois permitirá contato com novas teorias, conhecimento de educadores e autores e acesso a material inovador. Destaca ainda que a escolha deva ser criteriosa, mesmo porque “conhecimento novo provém, pelo menos como ponto de partida, de conhecimento anterior”. Para mobilizar e adquirir competências desta natureza terá que reconstruir conhecimentos com qualidade formal e política. Terá que desenvolver habilidades propedêuticas em termos de saber pensar e aprender a aprender, através de “pesquisa”, “elaboração própria”, “teorização das práticas” e “atualização permanente”.

Penso que estas competências são de natureza formativa, pois são mobilizadas na medida em que o professor se apropria de seus deveres como

⁷⁴ DEMO, Pedro. Qualidade docente e superação do fracasso escolar. In: SHIGUNOV Neto, Alexandre. MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Org.). **Desatando os nós da formação docente**. Mediação: Porto Alegre, 2002. p. 40-41.

educador. Assim a formação da identidade docente depende do conhecimento do dever de professor e da construção de um saber voltado para os fins das atividades pedagógicas. A reflexão sobre a prática e a organização de um referencial teórico que permita dar conta do fazer são requisitos importantes para garantia de um trabalho pedagógico de promoção e inclusão social.

2.1.3. Competências do professor

A tradição generalista da formação pedagógica incentivou uma prática de pesquisa e produção científica muito ampla e dispersa, deixando de lado olhares mais precisos e pontuais sobre os saberes (conhecimentos, hábitos, competências) efetivamente presentes na sala de aula e nas intervenções educacionais desenvolvidas em outros espaços.

O conceito de competência tem circulado em várias instâncias pedagógicas e mais ainda no mundo do trabalho. Também em espaços de convivência e aprendizados prazerosos como os laboratórios de informática e áreas esportivas, onde circulam práticas pedagógicas que promovem o desejo de novos conhecimentos, de autonomia e inclusão dos alunos nas mudanças apresentadas no mundo moderno. Nas diversas definições formuladas por autores que refletem sobre o tema é encontrado o conceito de mobilização na maioria deles.

Perrenoud⁷⁵ destaca que “a competência se constrói com a prática, na qual se multiplicam as situações de interação, aleatório da repetição e da variação, graças a um engajamento pessoal em seguidos intercâmbios e um forte desejo de entender e fazer-se entender”.

Construir uma competência significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes, mobilizando esquemas já utilizados em outras situações.

Os conceitos de esquemas e “habitus” se fundem e ocasionalmente associam-se os esquemas a simples hábitos. Mas, segundo Perrenoud, os hábitos são esquemas simples e rígidos, porém, nem todo esquema é um hábito.

⁷⁵ PERRENOUD, Philippe. **Construindo competências desde a escola**. Porto Alegre, 1999, p. 21.

O sociólogo Bourdieu ⁷⁶ define o conceito de “habitus” como: “pequenos lotes de esquemas que permitam gerar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas, sem jamais se constituir em princípios explícitos.” E Bourdieu ⁷⁷ reafirma o conceito definindo como:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações e torna possível a execução de tarefas infinitamente diferenciadas, às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma.

Perrenoud ⁷⁸ questiona de que modo o sujeito desenvolve respostas originais e eficazes para problemas novos? E relaciona este contexto ao “habitus”, que permite enfrentar variações menores com certa eficácia, a acomodação dos esquemas constituídos, a uma tomada de consciência, ao mesmo tempo, do obstáculo e dos limites dos conhecimentos e dos esquemas disponíveis, ou seja, a passagem de um funcionamento reflexivo. Nasce aí um processo de procura que culmina com ações originais.

O autor afirma que, na concepção de Piaget, o esquema como estrutura invariante de uma operação ou de uma ação não a condena a uma repetição idêntica. Ao contrário, permite, por meio de acomodações menores, enfrentar uma variedade de situações de estruturas iguais.

Esta reflexão nos leva a reconhecer que muitos esquemas de planejamento didático que se repetem ao longo dos anos chegam a esgotar sua funcionalidade ao serem submetidos a novas turmas. As propostas não têm mais a mesma receptividade, as formas de avaliação tornam-se ineficazes, desmotivadoras e repetidoras de fracassos antes não observados.

Perrenoud considera que “estes esquemas de planejamento são adquiridos pela prática, conserva-se assim sem que o sujeito que o carrega tenha, necessariamente, consciência de sua existência, de sua funcionalidade ou de sua gênese”. Provavelmente isto ocorre com professores pouco reflexivos que, mesmo tendo “habitus” e esquemas preestabelecidos, não utilizam a análise e a reflexão para adaptar as práticas às necessidades do novo grupo de alunos.

⁷⁶ BOURDIEU, Pierre. [1972] 2002. **Esboço de uma teoria da prática. Precedido de três estudos de etnologia Kabila**. Oeiras: Celta, p. 209.

⁷⁷ BOURDIEU, p.178-179.

⁷⁸ PERRENOUD, 1999, p. 23-24.

Perrenoud⁷⁹ reserva a noção de competência para as ações que exigem um funcionamento reflexivo mínimo, que é quando o ator pergunta a si mesmo o que está ocorrendo? O que fazer? A mesma resposta seria adequada hoje? Em que pontos deverei adaptar minha ação?

Esta reflexão circula com frequência nas reuniões de planejamento. Encontramos muitos professores procurando respostas para situações diferenciadas que vão surgindo ao longo do ano. As soluções e respostas que culminam ou não em ações originais dependem do compromisso de cada educador com o seu fazer. A desacomodação e a insatisfação surgem em determinados esquemas que se tornaram hábitos, como em algumas práticas assimiladas pela cultura pedagógica e que se arrastam numa trilha de desânimo, evasão e fracasso. E outras que denotam a interferência de um professor profissional, para promoção de ações construtoras e motivadoras da apropriação de novos conhecimentos, caminho aberto para a aquisição de competências por parte dos alunos.

Alguns conceitos levantados por Perrenoud (2000), Freire (1987) e Morin (1999) nos fazem refletir sobre o cenário de atuação do professor. Este pode estar realizando suas atividades profissionais em escolas que têm pouco a ver com sua cultura e hábitos sociais. Importa neste caso mobilizar as competências construídas ao longo de sua prática, em função das situações que enfrenta com maior frequência. Mas é conveniente apropriar-se de conceitos pertinentes à sociologia para compreender as relações que se estabelecem nesta comunidade. Pois cabe a compreensão dos pressupostos que movem a comunidade e saber fazer interferências promotoras de novos aprendizados. Para estudantes de comunidades menos favorecidas e outras de alto risco sociológico, os valores são diferenciados. Mais importante ter alimentação e o cuidado oferecido pela escola do que o aprendizado medido com conceitos tradicionais.

Entendo que, nesta construção, as competências exigidas são mais diversas e complexas para que o professor as domine apenas pelo senso comum. Precisa utilizar esquemas, modelos, interferir em “habitus” arraigados na comunidade, obter informações, conhecimentos e métodos de interação, que promovam a auto-estima, a inserção social e a cidadania. Retorna o sentido de mobilizar, porque uma competência está sempre associada a uma mobilização de saberes. Não é um

⁷⁹ PERRENOUD, 1999.

conhecimento "acumulado", mas a virtualização de uma ação, a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projeta.

2.1.4. Competências a serem desenvolvidas pelos alunos

Desde os anos 70, as políticas educacionais brasileiras passaram por um conjunto de reformas que buscavam atender as necessidades do mercado de trabalho. Do ponto de vista político, a relação educação/sociedade, gerenciada pelo Estado por meio das políticas educacionais, tinha o objetivo de formação de mão-de-obra para o trabalho e com a finalidade de produção de capital. Condições estas impostas pelas mudanças da economia internacional, o que promoveu uma reconfiguração do setor do ensino e uma mudança da cultura educacional. Este movimento desestabilizou o trabalho dos professores que tinham saberes a serem desenvolvidos como a aquisição e aperfeiçoamento da linguagem oral e escrita, o aperfeiçoamento do conhecimento científico, a transmissão dos valores e dos padrões e hábitos relativos à formação intelectual de uma geração a outra. Este conjunto de saberes tinha como objetivo uma formação geral que possibilitasse a inserção dos estudantes nas áreas de formação humanista como a carreira do Magistério, ou em áreas de ciências exatas. Estes saberes que estavam incorporados ao hábito das escolas e da cultura popular, alcançavam os objetivos propostos nas leis de diretrizes da educação e se voltavam para o Curso Normal e Clássico de formação humanista ou para os cursos da área científica e tecnológica através do Curso Científico.

Os anos 80 foram para a maioria dos educadores brasileiros uma década perdida. Gadotti⁸⁰ conclui:

Apesar da relativa expansão das oportunidades educacionais, no período citado, e da reorganização dos trabalhadores em educação, a qualidade de ensino deteriorou-se profundamente e os índices de evasão e, sobretudo de repetência, tornaram-se alarmantes.

⁸⁰ GADOTTI, Moacir. **Desafios da Educação Brasileira**. <[www.paulofreire.org/Artigos/Português/Educação Brasileira/ Educ Brasileira Contemporânea 1997. html](http://www.paulofreire.org/Artigos/Português/Educação%20Brasileira/Educ%20Brasileira%20Contemporânea%201997.html)> acesso em 15 de abril de 2007.

As estatísticas do IBGE para esta década foram alarmantes e sobre este assunto a assessora do MEC Gilda Gouveia⁸¹ destaca que, após os resultados do IBGE demonstrando resultados desastrosos, não só pelo alto índice de repetência, mas também pelo “trágico fenômeno do fracasso escolar”, os formuladores de políticas públicas na área de educação voltaram sua atenção para o que acontecia dentro da escola. Concordo com a autora que aconteceram mudanças importantes, pois participei efetivamente de trabalhos que resultaram em melhoria para o ensino, principalmente o público, podendo destacar a escolha do livro didático pelo professor e a distribuição para os alunos.

Esta iniciativa trouxe duas vertentes, uma que considero positiva que é a possibilidade de alunos que não têm acesso à produção literária e produção didática, ficarem de posse destes livros ao longo do ano. A outra vertente que já citei no trabalho e que considero restritiva das práticas pedagógicas, é a absoluta dependência de muitos docentes deste material.

Os anos 80 trazem novas perspectivas, marcadas pelo olhar dos formuladores de políticas públicas para a educação e que tiveram grande trabalho para mudar a opinião de lideranças do governo na tentativa de demonstrar que mais importante do que construir escolas era dirigir seus investimentos para a qualidade da escola como espaço de construção da cidadania.

Neste cenário mais administrativo que pedagógico da história da educação brasileira estiveram presentes dois atores sociais diretamente envolvidos neste processo. O/A professor/a envolvido com novas técnicas e recursos que desciam de pára-quadras para serem desenvolvidos e avaliados e o aluno sujeito deste fazer. Os olhares voltados para as crises estabelecidas nas escolas neste período foram decisivos para as reformas que viriam na próxima década.

A partir dos anos 90, novas perspectivas surgem no cenário educacional. E, de acordo com o MEC/INEP, houve um significativo crescimento da matrícula em todos os níveis de ensino, demonstrando que a escola têm se democratizado nas últimas décadas, pois cada vez mais crianças das camadas mais pobres entram na escola. No entanto, que escola é esta e que condições oferece para a construção do

⁸¹ GOUVEIA, Gilda Figueiredo Portugal. Um salto para o presente: a educação básica no Brasil. In: Perspectiva, São Paulo, jan./mar. 2000, vol.14, no.1, p.12-21.

conhecimento e a formação de habilidades que favoreçam o desenvolvimento tecnológico e a inclusão no mercado de trabalho?

O desenvolvimento acelerado e globalizado aponta para uma nova relação entre a escola e a sociedade. A sociedade espera que a escola, pela sua natureza, prepare as novas gerações para atuarem neste novo cenário, interagindo com o conhecimento científico necessário para assumir os desafios das novas tecnologias. Para atuar com autonomia, responsabilidade e segurança, com capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de problemas, para ler e interpretar diferentes linguagens e utilizar com habilidade as novas ferramentas que surgem no mercado e que nos vemos obrigados a operar como caixas eletrônicos de bancos, internet e meios de comunicação.

Nenhuma proposta na área educacional parte do zero. Ela toma por base conceitos, referenciais e práticas que se mostraram interessantes e adequadas, aqui ou em outros países. Geralmente é fruto de um descompasso entre a escola, a sociedade e as exigências do trabalho. As mudanças ocorridas no mundo, promovidas pela nova tecnologia, apontam para uma nova forma de relação entre ciência e trabalho, em que as formas de fazer passam pelas capacidades cognitivas de intervenção crítica e criativa perante a resolução de problemas e situações inesperadas da vida moderna. E, neste contexto, a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI considerou que:

a) a educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural; b) a educação deve ser estruturada em quatro alicerces: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.⁸²

Neste panorama também as políticas educacionais brasileiras passaram por reformas que sinalizaram entre outros aspectos as propostas curriculares. Após intenso debate com escolas e representantes do magistério nacional, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais, que trazem ao cenário educacional os conceitos de competências e habilidades. Estes conceitos, mesmo não sendo novos, revolucionaram as formações continuadas e as reuniões de planejamento nas escolas, pois vinham de certa forma, alterar os conceitos dos saberes a serem

⁸² MEC. PCN Ensino Médio. Brasília, 1999. p. 27.

desenvolvidos nas práticas pedagógicas. Assim caracterizava para os educadores uma mudança de hábito, o que de certa forma desestabilizava a identidade docente.

A globalização tem trazido novos desafios para contextualizar as aprendizagens a serem desenvolvidas, pois as inovações tecnológicas têm chegado à sociedade numa velocidade que as nossas escolas não conseguem acompanhar. Seria o desenvolvimento de competências que viria em auxílio da educação contemporânea?

Perrenoud⁸³ destaca que, muitas vezes, ouvimos a afirmação de que os programas orientados para as competências “sacrificam os saberes”. O autor destaca:

Uma competência não é nada mais que uma aptidão para dominar um conjunto de situações e de processos complexos agindo com discernimento. Para isso há duas condições a cumprir: Dispor de recursos cognitivos pertinentes, de saberes, de capacidades, de informações, de atitudes, de valores. Conseguir mobilizá-los em sinergia no momento oportuno, de forma inteligente e eficaz.

Ele assegura que a espécie humana é atuante e que deseja compreender o mundo para dominá-lo. Igualmente na vida das pessoas: “elas se empenham em aprender para melhor antecipar, dirigir, canalizar os processos naturais, psicossociais, econômicos ou sociais dos quais dependem nossa vida na terra”.

Para auxiliar na reflexão sobre como desenvolver competências para os novos tempos, os PCNs trazem dois princípios importantes e que podem transformar ensinamentos enciclopédicos, com saberes estanques, em competências compartilhadas. Os princípios da interdisciplinaridade e da contextualização estão nos parâmetros e propõem um currículo cujo eixo contemple a construção de competências e a promoção da autonomia intelectual do aluno.

O desenvolvimento de competências aponta para a criação de oportunidades onde os alunos, no final da educação básica, se apropriem de um conjunto de conceitos, procedimentos e atitudes que operem como instrumentos para a interpretação do mundo científico e tecnológico em que se vive, capacitando-os nas escolhas que fazem como indivíduos e como cidadãos.

⁸³ PERRENOUD, Philippe. Programas escolares orientados para as competências. O que fazer da ambigüidade. In: **Pátio**, Porto Alegre, ano VI, nº. 23, set. e out. 2002, p. 08-11.

Ainda neste artigo Perrenoud destaca que a nova organização do trabalho requer que os trabalhadores assumam responsabilidades, desenvolvam projetos, envolvam-se neles, sejam cooperativos, imaginativos, autônomos. Neste contexto, sugerido pelo mundo do trabalho, estariam contidas algumas competências a serem desenvolvidas na escola, a fim de que os estudantes possam estar preparados para atuar neste universo. Para desenvolver estas competências é indispensável que a escola disponha de espaços de convivência e aprendizados prazerosos, onde circulem práticas pedagógicas que promovam a autonomia, a cooperação e a inclusão dos alunos em práticas pedagógicas que oportunizam experiências desta natureza desde as séries iniciais.

2.2. Transversalidade e Interdisciplinaridade

2.2.1. Noção de transversalidade

A noção de transversalidade é analisada por Rey⁸⁴, acentuando que muito antes que a preocupação por uma racionalidade do ensino levasse a decompor as competências em comportamentos elementares, condicionados por sinais, o mesmo esforço de organização científica já havia sido realizado na área do trabalho.

Nesta conjuntura, as tarefas foram se tornando estreitamente especializadas. E desde os anos 50 eram criticadas por George Fridmann, porque ofereciam uma visão limitada do trabalho, para aquele que executava a tarefa; tanto de ter uma visão do conjunto, quanto de impedir qualquer iniciativa.

As mudanças do mundo do trabalho, ocasionadas pela evolução do instrumental técnico, oportunizaram um enriquecimento e alargamento das tarefas. A rapidez com que as evoluções técnicas aconteceram, causaram efeitos sociais, impondo aos trabalhadores mudanças de emprego e de profissão ao longo da carreira profissional. Tal situação evidenciava a pouca utilidade de alguns conhecimentos e assim, os imperativos da formação profissional sofrem mudanças significativas, o que leva Rey a enfatizar que:

⁸⁴ REY, Bernard. **As competências transversais em questão**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 51-53.

Não se trata mais de adaptar o indivíduo a um posto de trabalho estritamente definido, mas sim de provê-lo de competências gerais suscetíveis de serem mobilizadas em situações profissionais que variam e que são imprevisíveis no momento da formação.

O autor cita Merieu e Devoley afirmando ser importante na aquisição dos aprendizados de ordem técnica, um diferencial com a contribuição de “algo” com maior durabilidade e que pudesse ser reinvestida em algum outro tipo de emprego.

As transformações econômicas em escala mundial acarretam o desaparecimento ou a reestruturação de grandes setores industriais. O crescimento do desemprego impõe a necessidade de se valorizar em um indivíduo, não mais a competência técnica específica a uma profissão, mas sua capacidade de adaptação, ou seja, uma competência transversal.

Esta análise reflete os efeitos da globalização que aconteceu no mundo do trabalho e por contingência se inseriram no mundo acadêmico para organizar o pensamento pedagógico das instituições que preparam os sujeitos para a gestão do mercado de trabalho.

A escola, pela sua natureza democrática, tem como objetivo preparar as novas gerações para os desafios impostos pela sociedade. Podemos perceber sinais de atenção a eles nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que direcionam a educação e trazem no seu bojo temas para serem trabalhados junto aos currículos das disciplinas. São os temas transversais, que surgiram de questionamentos realizados por grupos politicamente organizados e que participaram das prévias para organização da reforma da LDBEN/96.

Alguns questionamentos foram levantados sobre a organização curricular que privilegia o currículo vigente com disciplinas como física, química, biologia, matemática, história, geografia, recaindo as escolhas sobre estes conteúdos e não outros.

Nos PCNs, a proposta para trabalhar os temas transversais se apóia nos princípios da Constituição Brasileira, preservando valores que fundamentam normas e leis do contexto social, para que o sujeito possa exercer sua dignidade, seus direitos e deveres e sua cidadania.

Os PCNs destinam-se a orientar a educação brasileira e objetivam alcançar e fortalecer a meta maior que é a formação do cidadão. Os temas transversais dos

novos parâmetros curriculares incluem Ética, Meio ambiente, Saúde, Pluralidade cultural e Orientação sexual. Eles expressam conceitos e valores fundamentais à democracia e à cidadania e correspondem a questões importantes e urgentes para a sociedade brasileira como respeito, justiça, solidariedade e fraternidade, devem estar presentes em planejamentos e atividades dinâmicas que levem à reflexão, análise e julgamento de situações vivenciadas pelos estudantes na vida diária. Isso para que favoreçam a adoção de valores morais, de forma solidária e participativa, vinculados à construção da democracia, das relações interpessoais, favorecendo a construção da identidade pessoal e a cidadania.

Cabe à escola, no seu contexto sócio-cultural, desenvolver, na comunidade onde está inserida, estudos para levantar temas relevantes que abordem a ética, a sexualidade, o meio ambiente, a diversidade e os sentimentos pessoais. Tais conteúdos trabalhados como temas transversais aos conteúdos das disciplinas devem sinalizar as situações de risco para a sociedade como a destruição do meio ambiente, a gravidez na adolescência e outras situações que têm ameaçado a vida no planeta.

Na área de Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias, nos PCNs⁸⁵ estão descritas as competências específicas a serem desenvolvidas pelas disciplinas, explicitando também de que forma as tecnologias a elas associadas podem ou devem ser tratadas. Destacando:

O impacto da tecnologia na vida de cada indivíduo vai exigir competências que vão além do simples lidar com máquinas. A velocidade do surgimento e renovação de saberes e de formas de fazer em todas as atividades humanas tornarão rapidamente ultrapassadas a maior parte das competências adquiridas por uma pessoa ao início de sua vida profissional.

Esta reflexão relacionando as competências transversais no mundo do trabalho está diretamente relacionada às competências docentes. Pois o ensino efetivo dos conceitos descritos nos documentos depende de um professor crítico e preparado para lidar com certezas e incertezas e, conseqüentemente, atuar de modo eficaz na formação do aluno.

⁸⁵ MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCNEM) para o Ensino Médio, 1999, p 205.

A noção de competência nos PCNs diz respeito a um saber-fazer relacionado com o desenvolvimento integrado de conhecimento, capacidades e atitudes. O conhecimento significativo não se constrói independentemente de processos de pensamento e de atitude favoráveis à aprendizagem

Uma escolaridade significativa requer o desenvolvimento de processos que contribuam para que os alunos sejam progressivamente mais autônomos na sua própria aprendizagem. Neste sentido, a aquisição e o uso de procedimentos e métodos de acesso ao conhecimento tornam-se aspectos centrais do currículo escolar, envolvendo competências para ensinar e aprender e competências transversais que atravessam todas as áreas de aprendizagem proposta pelo currículo.

Com a designação de transversais, pretende-se evidenciar que estas competências atravessam todas as áreas de aprendizagem propostas pelo currículo, ao longo dos vários ciclos de escolaridade, sendo igualmente suscetíveis de se tornar relevantes em diversas outras situações da vida dos alunos. A articulação entre as competências transversais e as competências essenciais em cada área disciplinar constitui um elemento importante de desenvolvimento do currículo.

Ao tornar-se um professor reflexivo de sua prática profissional, ele terá consciência do compromisso com o sucesso de seus alunos e investirá em práticas pedagógicas que promovam o desejo de novas aprendizagens e será um agente mobilizador de competência que fará a diferença no cenário escolar. Os temas transversais foram concebidos como tendo uma função de travessia entre as fronteiras das disciplinas circulando em todas as disciplinas, expandindo-se e tomando os espaços do real e do cotidiano. As práticas pedagógicas devem assumir a dimensão de mediar o sujeito para que assuma um compromisso consigo vivendo de forma sustentável e aceitando a busca da harmonia com as outras pessoas com a natureza e com o ambiente.

2.2.2. A transversalidade e a escola

O final do século XIX foi marcado por mudanças significativas no cenário mundial quando ocorreram profundas mudanças filosóficas, políticas e sociais, marcadas, sobretudo pelo advento das teorias liberais e democráticas. Neste contexto surge o pensamento liberal como expressão dos ideais da burguesia. De outro lado, desponta o socialismo, o sindicalismo e o anarquismo na busca de soluções para os graves problemas econômicos e sociais criados pelo capitalismo.

A história da educação do início do século XIX sinaliza uma rigidez e fragmentação das disciplinas dos currículos escolares causada pela concepção positivista, que dividiu as ciências em várias disciplinas. O ensino ficou marcado pelo pensamento iluminista e pelas idéias socialistas. Com a finalidade de resgatar esta fragmentação do ensino, surgiram diversos ensaios na busca de renovação das práticas pedagógicas, tanto na metodologia de ensino, quanto na proposta curricular e pedagógica.

Após longas décadas convivendo com um reducionismo científico, surge a idéia de interdisciplinaridade, que foi elaborada visando restabelecer um diálogo entre as diversas áreas dos conhecimentos científicos.

A transversalidade surge hoje como um princípio inovador nos sistemas de ensino de vários países. No Brasil se destaca como um dos eixos dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Contudo, não é uma idéia nova. Ela remonta aos ideais pedagógicos do início do século, quando se falava em ensino global e do qual trataram famosos educadores, entre eles, os franceses Ovídio Declory (1871-1932) e Celestin Freinet (1896-1966) e o norte-americano John Dewey (1852-1952).

Ovídio Declory foi idealizador dos “centros de interesse” que partiam da idéia da globalização e de transformar o ensino através do lúdico. Para este autor existem seis centros de interesse para as crianças do Ensino Fundamental, que despertam o desejo pela aprendizagem. Estariam classificadas como: a) a criança e a família; b) a criança e a escola; c) a criança e o mundo animal; d) a criança e o mundo vegetal; e) a criança e o mundo geográfico; f) a criança e o universo. Os centros de interesse são uma espécie de idéias-força em torno das quais convergem as necessidades fisiológicas, psicológicas e sociais do aluno.

Na busca por um ensino menos rígido e mais prazeroso, promotor de aprendizagens relacionadas com o cotidiano, surge o Método dos projetos, proposto por Kilpatrick, discípulo de John Dewey. Originalmente ele chamou de projeto à "tarefa de casa" ("home project") de caráter manual que a criança executava fora da escola. O projeto como método didático era uma atividade intencionada que consistia em os próprios alunos confeccionassem objetos num ambiente natural, por exemplo, construindo uma casinha poderiam aprender geometria, desenho, cálculo, história natural etc. Kilpatrick classificou os projetos em quatro grupos: a) de produção; b) de consumo, no qual se aprendia a utilizar os produtos; c) para resolver um problema e d) para aperfeiçoar uma técnica. Quatro características concorriam para um bom projeto didático: a) uma atividade motivada por meio de uma conseqüente intenção; b) um plano de trabalho, de preferência manual; c) uma diversidade globalizada de ensino; d) um ambiente natural.

Segundo Menezes⁸⁶, o método de projeto tornou-se conhecido no Brasil a partir da divulgação do movimento conhecido como Escola Nova, contrapondo-se aos princípios e métodos da escola tradicional. Suas propostas pedagógicas foram introduzidas e disseminadas no Brasil principalmente por Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Atualmente reinterpretado, este movimento forneceu subsídios para uma pedagogia dinâmica, centrada na criatividade e na atividade discentes, numa perspectiva de construção do conhecimento pelos alunos, mais do que na transmissão dos conhecimentos pelo professor. O "método de projetos", considerado então um "método", passou a ser visto mais como uma postura pedagógica.

Em meados da década de 1970 surgiu no Brasil a interdisciplinaridade, como uma grande idéia de integração curricular, tendo como um dos principais autores, o filósofo Hilton Japiassú⁸⁷, destacando que a interdisciplinaridade ou o espaço interdisciplinar "deverá ser procurado na negação e na superação das fronteiras disciplinares". O processo de fragmentação disciplinar que acompanha os currículos escolares faz emergir uma modalidade de integração disciplinar denominada interdisciplinaridade que segundo Japiassú⁸⁸: "Trata-se de um

⁸⁶ MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Método dos projetos" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=426>, visitado em 19/12/2006.

⁸⁷ JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber** Imago: Rio de Janeiro, 1982. p. 74-75.

⁸⁸ JAPIASSU, 1976, p. 72.

neologismo cuja significação nem sempre é a mesma e cujo papel nem sempre é compreendido da mesma forma”.

Ivani Catarina Arantes Fazenda⁸⁹ dedicou-se à pesquisa dos temas sobre a interdisciplinaridade e sustenta que a metodologia interdisciplinar requer:

Uma atitude especial ante o conhecimento, que se evidencia no reconhecimento das competências, incompetências, possibilidades e limites da própria disciplina e de seus agentes, no conhecimento e na valorização suficientes das demais disciplinas e dos que a sustentam.

A autora destaca a importância de “haver professores capacitados para a escolha, sentido e melhor forma de participação e também da provisoriedade das posições assumidas e melhor forma de questionar”. E sustenta que:

[...] a metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na colaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e suscita-se na arte de pesquisar, não objetivando apenas a valorização técnico-produtiva ou material, mas, sobretudo, possibilitando um acesso humano, no qual desenvolve a capacidade criativa de transformar a concreta realidade mundana e histórica numa aquisição maior de educação em seu sentido lato, humanizante e libertador do próprio sentido de ser no mundo⁹⁰

Desta forma a competência-função ressaltada por Rey⁹¹ assume sua finalidade técnico-social, deixando de ser um conjunto de movimentos constatáveis para ser uma ação sobre o mundo. A mobilização desta competência constrói um fazer que liberta, humaniza e ressignifica o conhecimento, visando formar sujeitos capazes de analisar e alterar realidades históricas, porque estão cientes de seu papel na sociedade.

Questões sociais relacionadas com temas transversais como os transgênicos, as células-tronco, o superaquecimento do planeta e tantas outras, como a miséria e a saúde e a distribuição de renda que, apesar de serem problemas de outro gênero, de alguma maneira estão relacionados com o desenvolvimento social prometido pela idéia de “progresso” da ciência. Estas são questões nem sempre corretamente compreendidas pelos alunos e pouco ou quase nunca debatidas em sala de aula. A preocupação com o desenvolvimento do conteúdo

⁸⁹ FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa** Campinas: Papyrus, 1994. p. 69.

⁹⁰ FAZENDA, 1994, p. 70.

⁹¹ REY, 2002, p. 28.

programático absorve todo tempo da aula e todo esforço do professor, pois é tema constante nas reuniões pedagógicas a queixa dos professores de não terem tempo suficiente para concluir os conteúdos mínimos elencados para a série. Como consequência deste distanciamento, diz Nilson Machado⁹²:

[...] a ciência escolar torna-se algo muito distante de suas ocorrências jornalísticas, e os alunos parecem incapazes de compreender minimamente não a solução, mas até a própria formulação dos problemas de que se ocupam os cientistas, de vislumbrar o significado dos resultados que alcançam.

No entanto, segundo Gadotti⁹³,

[...] são necessárias algumas diretrizes básicas, dentre as quais estão: a autonomia da escola, incluindo uma gestão democrática, a valorização dos profissionais de educação e de suas iniciativas pessoais. Oportunizar uma escola de tempo integral para os alunos, bem equipada, capaz de lhe cultivar a curiosidade e a paixão pelos estudos, a valorização de sua cultura, propondo-lhes a espontaneidade e o inconformismo. Inconformismo traduzido no sentimento de perseverança nas utopias, nos projetos e nos valores, elementos fundadores da idéia de educação e eficazes na batalha contra o pessimismo, a estagnação e o individualismo.

Uma escola cidadã viabiliza a produção de projetos individuais, a partilha de projetos coletivos e tem a articulação entre ambos, um fator importante para a realização de ações e sonhos imbuídos de um significado político e social mais amplo.

Para Machado⁹⁴, a impossibilidade de uma abertura para sonhos, fantasias e projetos individuais conduz a uma espécie de morte da personalidade, tanto a carência de alimentos conduz à morte física e que, no plano social, a ausência de projetos coletivos costuma constituir-se em um problema crítico, responsável pelo surgimento de conflitos.

As transformações da realidade escolar precisam passar necessariamente por uma mudança da perspectiva em que os conteúdos escolares tradicionais deixem de ser encarados como fim na educação. Eles devem ser meio para a construção da cidadania, de aprender a viver, de estabelecer relações com as diferenças na busca de uma sociedade mais justa. Os conteúdos tradicionais continuarão fazendo parte da cultura universal e farão sentido para a sociedade se

⁹² MACHADO, Nilson José. **Ensaio transversais: cidadania e educação**. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 148.

⁹³ GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 1995. p.37.

⁹⁴ MACHADO, 1997, p.71.

estiverem integrados em um projeto educacional que almeje o estabelecimento de relações interpessoais, sociais e éticas de respeito às outras pessoas, à diversidade e ao meio ambiente.

O tema Orientação Sexual não tem apenas um caráter informativo, como sugerem os PCNs, mas apresenta um efeito de intervenção no interior do espaço escolar. Concebido como tendo uma função transversal que atravessa fronteiras disciplinares e da colocação do sexo em discurso, parece haver um complexo aumento do controle sobre os indivíduos, o qual se exerce não tanto através de proibições e punições, mas através de mecanismos, metodologias e práticas que visam a produzir sujeitos autodisciplinados no que se refere à maneira de viver sua sexualidade e de respeitar as opções e diferenças entre os indivíduos.

A fragmentação do saber, representada pelas especializações do conhecimento, aprofundou a compreensão das partes, porém algumas questões é imprescindível que sejam compreendidas em sua totalidade. No contexto da interdisciplinaridade os conceitos de equilíbrio dinâmico do ambiente, da sexualidade e relações humanas e saúde podem ser assimilados plenamente. O ser humano, em função de sua formação, assume uma postura antropocêntrica, sem se aperceber das relações de interdependência dos elementos existentes no meio ambiente. A interdisciplinaridade propõe superar a fragmentação do saber em prol do conhecimento do universo.

Neste sentido, viver de forma sustentável é aceitar a busca da harmonia com as outras pessoas e com a natureza. As regras básicas são de que as pessoas devem compartilhar e cuidar do planeta Terra, não tomando da natureza mais do que ela pode repor. Isto significa a adoção de estilos de vida e caminhos para o desenvolvimento que respeitem e funcionem dentro dos limites da natureza, o que é possível ser feito sem rejeitar os benefícios trazidos pela tecnologia moderna, contanto que esta funcione dentro de padrões de sustentabilidade e responsabilidade social. Tais noções são de responsabilidade da escola por ser o espaço físico deste conhecimento e pela sua função de formar as gerações futuras.

2.2.3. Aprendizagem e transversalidade

De modo geral, é possível afirmar que a escola se organiza em seus diversos níveis, tendo como foco a idéia de disciplina. Os espaços e os tempos escolares são ocupados na perspectiva de aulas em espaços coletivos, porém, há uma individualização dos conhecimentos seccionados por disciplinas com pequeno lócus de acompanhamentos individuais.

Na escola básica, nenhum conhecimento deveria justificar-se como um fim em si mesmo, pois, quando o tempo apagar da memória os conteúdos que não lograram contextualizar-se e não se constituíram em significados ao longo da vida, permanecem as competências pessoais que foram desenvolvidas tacitamente por meio das disciplinas.

Para que seja possível empreender uma proposta de trabalho docente, visando formar indivíduos com um perfil crítico, observador, capaz de analisar realidades históricas, ciente dos papéis e lugares que ocupam na sociedade, torna-se imprescindível o reconhecimento das interseções necessárias entre o saber histórico e aqueles próprios aos outros campos do saber.

Ultimamente, tem-se notado a crescente aproximação entre as ciências da natureza e do homem no sentido de rompimento de barreiras. O resultado deste empreendimento é a afirmação cada vez mais acentuada de que o corpo, as regras de higiene, as apropriações do meio ambiente são questões comuns a todas as áreas do conhecimento, guardadas as suas peculiaridades.

As noções de espaço físico e social, as definições acerca do que vêm a ser territórios, as interpretações das relações econômicas, políticas, as linguagens e as lógicas assumirão significados e formarão um conhecimento tácito responsável pela interação deste sujeito com todas as formas de inovação, favorecendo a inserção no mundo. Em síntese, cabe aos professores justificar as escolhas dos temas selecionados em cada área do conhecimento, utilizando para isto das competências e da mobilização dos saberes docentes.

A interdisciplinaridade é definida nos PCNs⁹⁵ como a dimensão que:

[...] questiona a segmentação entre os diferentes campos do conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles, questiona a visão compartimentada da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu.

E a transversalidade é conceituada nos PCNs como:

[...] à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender a realidade da realidade)

Segundo Japiassú⁹⁶, a interdisciplinaridade implica em um trabalho comum, a um grupo de disciplinas conexas tendo em vista a interação de disciplinas científicas, de seus conceitos básicos, dados, metodologias, com base na organização cooperativa e coordenada do ensino. Trata-se do redimensionamento epistemológico das disciplinas científicas e da reformulação total das estruturas pedagógicas de ensino, de forma a possibilitar que as diferentes disciplinas se interajam em um processo de intensiva reflexão.

De acordo com Ferreira⁹⁷:

O prefixo “inter” dentre as diversas conotações que podemos lhes atribuir, tem o significado de troca, reciprocidade, e disciplina, de ensino, instrução, ciência. Logo, a interdisciplinaridade pode ser compreendida como sendo a troca, de reciprocidade entre as disciplinas ou ciências, ou melhor, áreas do conhecimento.

Na busca de respostas para um ensino mais enxuto, agradável, lúdico, contextualizado e que favoreça um aprendizado que, após esquecidos os conhecimentos particularizados dos conteúdos, deixe um conhecimento tácito. Os autores Ruiz e Bellini⁹⁸ enfatizam:

É possível a interdisciplinaridade na escola, mas o principal problema é a cultura escolar, na qual o educando aprende do mais simples para o mais complexo, com avanços lentos que exigem pouco pensamento. Então é necessário superar essa cultura, ter uma visão mais ampla, e não fragmentada, para isso é preciso que a escola torne-se um espaço de pensamento, acabando com a

⁹⁵ MEC. 1998, p. 30

⁹⁶ JAPIASSÚ, 1976, p. 74.

⁹⁷ FERREIRA, Maria Elisa de Matos. In: FAZENDA, Ivani. **Práticas Interdisciplinares na Escola**. São Paulo: Cortez, 1993. p. 21-22.

⁹⁸ RUIZ, Adriano Rodrigues. BELLINI, Luzia Marta. **Ensino e conhecimento: elementos para uma pedagogia da ação**. Londrina. Ed. UEM, 1998.

fragmentação do conhecimento, pois somente assim teremos uma cultura interdisciplinar.

Araújo⁹⁹ é um autor que sinaliza a transversalidade destacando que:

[...] entende que os conteúdos curriculares tradicionais formam um eixo longitudinal do sistema educacional e, em torno dessas áreas de conhecimento, devem circular, ou perpassar, transversalmente esses temas, mais vinculados ao cotidiano da sociedade. Assim, nessa concepção, se mantém as disciplinas que estamos chamando de tradicionais do currículo (como a Matemática, as Ciências e a Língua), mas os seus conteúdos devem ser impregnados com os temas transversais.

A partir desta citação o autor interpreta algumas formas de entender a relação entre os conteúdos tradicionais e os temas transversais, destacando que:

1. a relação dos conteúdos da disciplina com os temas transversais deve ser intrínseca, ou seja, não tem sentido existirem distinções claras entre conteúdos tradicionais e transversais;
2. a relação com os temas transversais pode ser feita pontualmente, através de módulos ou projetos específicos, ou seja, priorizando o conteúdo específico de sua área de conhecimento, mas abriria espaço também para outros conteúdos;
3. conceber esta relação e integrar interdisciplinarmente os conteúdos tradicionais e os temas transversais. Nesse sentido a transversalidade só faz sentido dentro de uma concepção interdisciplinar do conhecimento;
4. diante disso podemos perceber que há diferentes formas de trabalhar com os temas transversais, mas o que há em comum é que todas elas mantêm disciplinas curriculares tradicionais como eixo principal dentro do sistema educacional, trabalhar os temas transversais em torno de cada área do conhecimento;
5. a proposta de transversalidade traz a necessidade de a escola refletir e atuar conscientemente na educação de valores e atitudes em todas as áreas, garantindo que a perspectiva político-social se expresse no direcionamento do trabalho pedagógico, influencie a definição de objetivos educacionais e oriente eticamente as questões epistemológicas mais gerais das áreas, seus conteúdos e, mesmo, as orientações didáticas.

Segundo Lück¹⁰⁰, interdisciplinaridade é o processo que envolve a

⁹⁹ ARAUJO, Ulisses Ferreira. Os Temas Transversais e Os Parâmetros Curriculares Nacionais In: BUSQUETS, Maria Dolores. **Temas Transversais em Educação: bases para uma formação integral**. São Paulo: Ática, 2000. p.13.

integração e engajamento da educação. Um trabalho conjunto de integração e contextualização das disciplinas do currículo escolar evita a fragmentação do ensino e objetiva a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania. A visão global do mundo, proporcionada por esta prática desenvolve nos alunos a capacidade de enfrentar os problemas complexos e globais da realidade atual.

Um projeto interdisciplinar significativo foi organizado por um grupo de professores das áreas de ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e suas tecnologias. O grupo de professores escolheu duas turmas do 1º ano do Ensino Médio para desenvolver um tema polêmico que estivesse sendo vinculado na mídia e que oportunizasse um trabalho interdisciplinar. As atividades foram iniciadas com uma leitura de jornal e revistas, para uma pesquisa sobre os assuntos que se repetiam com maior frequência na esfera jornalística.

O assunto escolhido foi a Bomba Atômica, pois o mundo recordava com dor e tristeza os 50 anos de lançamento deste desastroso artefato sobre Hiroxima e Nagasáqui. Muitos estudantes tinham conhecimento através de filmes e programas de TV dos efeitos causados pela bomba H, ficando os conhecimentos muito relacionados ao senso comum. Todavia os fatos que levaram ao lançamento, as conseqüências para o mundo moderno e as repercussões no campo da pesquisa científica eram de conhecimento de poucos.

Os alunos lançaram perguntas para aquecer as discussões e entre elas emergiram questões para serem respondidas pelas disciplinas de história, geografia, física, química e língua estrangeira moderna.

Os professores titulares destas disciplinas se reuniram para o planejamento do projeto e o tema foi trabalhado da seguinte forma:

¹⁰⁰ LÜCK, Heloisa. **Pedagogia Interdisciplinar** Fundamentos Teóricos – Metodológicos. São Paulo: Vozes, 1994. p. 64.

Disciplina	Objetivos
História	Reconhecer os principais fatos que levaram à declaração da segunda guerra mundial.
Geografia	Localização dos países envolvidos na segunda guerra. População, economia e política.
Física	Reconhecer a física enquanto construção humana, aspectos de sua história e relação com o contexto social, político e econômico.
Química	Identificação dos efeitos da radioatividade para a saúde e para o planeta
Matemática	Operações e cálculos envolvendo as datas históricas, tempo, velocidade e distância entre as localidades.
Língua Estrangeira Moderna	Traduzir os diálogos entre os pilotos envolvidos no lançamento da bomba, apresentados nos documentários assistidos.
Língua Portuguesa	Organizar as produções textuais.

A metodologia desenvolvida exigiu várias reuniões para que a interdisciplinaridade e não a multidisciplinaridade fosse utilizada no projeto. O objetivo era desenvolver conhecimentos próprios de cada disciplina e que se interligassem a fim de que os estudantes pudessem exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global dos efeitos exercidos pelo lançamento da bomba. Os trabalhos tiveram início com a apresentação de documentários sobre a cultura dos povos europeus, americanos, japoneses, as causas e efeitos da Segunda Guerra Mundial e um documentário elaborado pelo professor de história no

continente europeu.

Após dois meses de trabalho o projeto foi encerrado e todos os professores selecionaram as atividades a serem apresentadas de forma a dar sentido e significado à aprendizagem. O surpreendente foi a frequência registrada na última semana, quando atingiu índices de 100%. Surpreendente a solicitação dos alunos para trazer parentes e amigos para assistirem ao encerramento do projeto.

Esta foi realmente uma prática pedagógica que promoveu o desejo de novas aprendizagens, pois o encerramento previsto para três períodos aconteceu com uma prorrogação de mais uma hora de atividades e o interesse dos alunos por estudos nos campos da radiologia médica, turismo, biodiversidade, geografia e história.

Encontrar as práticas pedagógicas que promovam o desejo de novos conhecimentos, de autonomia e inclusão dos alunos nas mudanças apresentadas no mundo moderno, não é um tema inédito e como podemos analisar neste trabalho, é discutido em todas as instâncias relacionadas à educação. Continua sendo um tema que vai ao encontro das necessidades tanto dos professores quanto dos estudantes.

Neste sentido o professor torna-se um perseguidor de soluções para a eterna queixa da falta de interesse dos alunos. Os alunos na queixa que a educação tradicional acrescenta muito pouco no seu dia-a-dia, e assim promovem um “cabo de guerra” com a função de correr atrás das inovações tecnológicas que encantam e roubam atenção das aulas.

Um dos caminhos neste sentido é o professor mobilizar competências adquiridas na academia e nas vivências práticas, tornando-se reflexivo, repartindo suas angústias com seus pares na escola onde atua. Fazendo desta reflexão um ato criador de novos saberes, inspirados nas experiências que lograram sucesso entre os estudantes.

A interdisciplinaridade é uma prática que torna o elenco das disciplinas mais enxuto, reduzindo o excesso de conceitos a serem aprendidos, para não dizer decorado. Segundo Morin¹⁰¹: “A educação deve contribuir para autoformação da pessoa, ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver e ensinar como

¹⁰¹ MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: Repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 5.ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001. p. 65.

tornar-se cidadão”. A transversalidade, pelos temas atuais que podem ser inseridos nos conteúdos, associada à interdisciplinaridade dá o suporte para as atividades de sala de aula cumprir a função de construir novos sujeitos.

Relacionando estes conceitos à atividade desenvolvida pelo professor, entende-se que a competência para ensinar também está diretamente ligada a atributos pessoais de cada sujeito. Aqui se mesclam as competências e o desempenho. Este é moldado pela racionalidade técnica construída na academia, na educação continuada, e muito especialmente pela experiência e as competências que se adquire ao longo da vida, através do estilo, cultura e oportunidades que se apresentam a cada um e adquiridas nas situações imprevisíveis do cotidiano.

III – OS SABERES E A EXPERIÊNCIA DOCENTE COMPROMETIDOS COM A APRENDIZAGEM DO ALUNO

A escola é um espaço sócio-cultural de relações heterogêneas, onde os indivíduos têm a possibilidade de adquirir conhecimentos significativos para o seu desenvolvimento cognitivo e social, aprender a conviver com as diferenças, a trabalhar no coletivo e de apropriar-se de conhecimentos que lhe ensinarão a viver. Neste argumento circulam o professor, sujeito docente, o aluno, sujeito do fazer docente, e a comunidade escolar, que apresenta uma forma peculiar de fazer carregada de “habitus” incorporados na cultura escolar. Entre estes sujeitos circulam a racionalidade, os saberes e os julgamentos que mobilizam as habilidades para ensinar e aprender. Muitos saberes transitam neste espaço e há necessidade de serem ressignificados devido às mudanças sociais e aos apelos da tecnologia e do conhecimento.

Ao escutar a voz da comunidade escolar percebe-se que os aprendizados a serem construídos devem incorporar saberes úteis para a inserção de todos no mundo atual. Ao escutar a voz do sujeito docente, as condições de trabalho devem ser revisitadas, oportunizando condições de sustentabilidade, desenvolvimento e aprimoramento profissional. Ao escutar a voz do sujeito do fazer docente, percebe-se que as práticas pedagógicas devem se aproximar dos novos conhecimentos tecnológicos com a finalidade de transformar a escola em ambiente lúdico de construção do conhecimento.

3.1. O espaço sócio cultural da escola

3.1.1. A escola como espaço sócio cultural

Olhar atualmente para a escola como sendo um espaço sociocultural significa romper paradigmas que se estabeleceram no imaginário popular, onde até bem pouco tempo a escola era vista basicamente como local de aprendizagens cognitivas e interações sociais mediadas pela ordem e disciplina. Esta imagem vem sendo substituída ao longo do tempo pelas interações entre os estudantes e entre eles e os professores, pois a escola é um espaço relacional, onde as articulações acontecem por via das aprendizagens formais e informais, por meios de limites normativos impostos pelas relações de poder e pela hierarquia.

Em algumas situações, principalmente quando a indisciplina ultrapassa os limites propostos, um mal-estar se apodera dos professores e da equipe administrativa e pedagógica, sendo motivo de reflexão em muitas reuniões pedagógicas da própria escola. Da reflexão em torno do assunto ficam as interrogações sobre os espaços culturais, a identidade cultural dos sujeitos e a prática a ser adotada pelo docente para explorar com qualidade as aprendizagens, tornando-as significativas para o desenvolvimento e inserção dos alunos no mundo, promovendo a cidadania e inclusão social.

A família é considerada como um dos espaços de aquisição de comportamentos sociais e de aquisição de identidade por parte dos sujeitos, porém ela encontra dificuldade de interpretar as mudanças promovidas pelos novos tempos. Tem, contudo, sofrido transformações devido às mudanças sócio culturais e tecnológicas advindas de vários cenários culturais, ambientais, políticos, religiosos e econômicos, sendo arrastada muitas vezes por uma onda neoliberalista¹⁰² que invadiu o mercado de consumo mundial. Paulo Freire¹⁰³ destaca que “o sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua

¹⁰² O neoliberalismo é um processo econômico adotado pela maioria dos países capitalistas, do primeiro mundo. Retira a interferência do governo na regulamentação de preços, deixando que o mercado seja regulamentado pelo consumo. De acordo com Paulo Freire: “A liberdade de comércio sem limite é licenciosidade do lucro. Vira privilégio de uns poucos que, em condições favoráveis, robustece seu poder contra o direito de muito, inclusive o direito de sobreviver.”

¹⁰³ FREIRE, 1997, p. 127.

malvadeza intrínseca”. Isto porque o discurso que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano.

A família deve então, responder às mudanças externas e internas de modo a atender às novas circunstâncias sem, no entanto, perder a continuidade, proporcionando sempre um esquema de referência para os seus membros¹⁰⁴.

A família e a sociedade buscam na escola o espaço mágico das aprendizagens que transformarão crianças, jovens e também adultos em cidadãos prontos para enfrentarem os desafios da vida em sociedade e da atividade produtiva. Estas metas estão postas muitas vezes nos objetivos dos planos políticos pedagógicos das instituições de ensino. Muitos planos refletem o sonho e o desejo de uma escola contextualizada e voltada para o desenvolvimento integral de alunos e professores. Embora o discurso desta utopia tenha se arrastado por reformas educacionais e alterações dos planos pedagógicos, a escola e, especialmente, os docentes não acompanharam o desenvolvimento tecnológico e, quando o fizeram, não seguiram no mesmo compasso.

Temos observado uma explosão de tecnologias que interferem em vários campos do conhecimento. Muitas escolas ainda estão longe de atingir os recursos mínimos para que seus alunos se insiram neste contexto e as novidades tecnológicas chegam através de instrumentos e aparelhos manuseados pelos estudantes. O processo de aprendizagem a partir desta fonte é um desafio para professores e para a escola, na medida em que se coloca como objetivo da educação o pleno desenvolvimento da cidadania. Uma das características da sociedade da informação é o acelerado desenvolvimento tecnológico que tem afetado todas as áreas do conhecido. A escola passa a ser o cenário das novas aprendizagens, representando para todos os atores envolvidos, desafios cada vez mais exigentes na preparação das novas gerações, uma vez que esta é uma das principais tarefas da escola.

O homem busca a sua realização pessoal através da educação, da escola e do ensino. Estes são elementos fundamentais que o ser humano vislumbra como necessários para realização de seu projeto de vida e de melhoria de suas condições sociais, pois vem sendo estimulado constantemente a repensar o seu modo de viver.

¹⁰⁴ MINUCHIN, Salvador. **Famílias: Funcionamento & Tratamento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. p. 25-69.

Para fazer as escolhas certas, ele precisa ter um pensamento crítico, consciente e reflexivo sobre suas ações. Partindo destes aspectos, considera-se que a educação, o ensino e toda a ação pedagógica a ser desencadeada pela escola devem ser planejados para propiciar melhores condições sociais, culturais e intelectuais ao ser humano.

A pessoa do educador é de inquestionável importância no contexto educacional. Atualmente o professor não deve ser visto como aquele que possui todo o saber organizado, pronto para ser transmitido, outrossim, como aquele que possui um conhecimento inacabado, que precisa atualizar seus conhecimentos constantemente. Desta forma, não existem mais longas distâncias entre professores e alunos, pois a informação através dos meios tecnológicos abrange a todos com muita agilidade e rapidez. Conseqüentemente, o que se sabe hoje pode não servir para o amanhã, sem algum acréscimo ou modificação, daí a educação permanente como uma forma de renovar conhecimentos, devendo estar em processo de atualização de jovens e adultos, filhos e pais, educandos e educadores.

Hoje, segundo o pesquisador José Libâneo¹⁰⁵, o professor: a) interage com o aluno; b) respeita as diferenças individuais; c) sabe que somente o aluno é o autor da própria aprendizagem. d) incentiva a pesquisa e a criatividade.

Este professor, atuante no processo de ensino-aprendizagem, agente de transformação social e integrante essencial do processo da educação, não é apenas um professor. Ele participa de outros contextos de relações sociais que, na sua articulação, afetam a atividade prática do docente. Portanto, a eficácia deste trabalho depende de sua filosofia de vida, convicções políticas, preparo profissional, características da vida familiar, satisfação pessoal e outros. Estes traços pessoais estão relacionados ao que acontece na sociedade.

Libâneo¹⁰⁶ salienta que, “como mediador, o educador deve propiciar condições favoráveis para a apropriação crítica, criativa, reflexiva, significativa e duradoura do conhecimento, condição para o exercício consciente e ativo da

¹⁰⁵ LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 42.

¹⁰⁶ LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 28.

cidadania”. Para o autor, diante das realidades do mundo contemporâneo, os docentes devem adotar novas atitudes como:¹⁰⁷

1. Assumir o ensino como mediação: aprendizagem ativa do aluno com a ajuda pedagógica do professor;
2. Modificar a idéia de uma escola e de uma prática pluridisciplinar para uma escola e uma prática interdisciplinar;
3. Conhecer estratégias do ensinar a pensar, ensinar a aprender, a aprender;
4. Persistir no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos, a se habituarem a aprender as realidades enfocadas nos conteúdos escolares de forma crítico-reflexiva;
5. Assumir o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional e desenvolver capacidade comunicativa;
6. Reconhecer o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula;
7. Atender à diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola e da sala de aula;
8. Investir na atualização científica, técnica e cultural, como ingredientes do processo de formação continuada;
9. Integrar no exercício da docência a dimensão afetiva;
10. Desenvolver comportamento ético e saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas, a si próprios.

Portanto, o educador do terceiro milênio tem em suas mãos grande responsabilidade, que, segundo La Torre e Barrios¹⁰⁸, é a de fazer os alunos “pensar e sentir”. O modelo de professorado seria o de “orientador e guia”. O docente que a sociedade e os educandos pensam e necessitam para o século XXI, da óptica de interação sócioafetiva, quer dizer integradora, construtiva e relacional, é principalmente um mediador, formador, inovador, criativo, crítico e reflexivo que facilite o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Neste sentido, se

¹⁰⁷ LIBÂNEO, 2003, p. 29-45.

¹⁰⁸ LA TORRE, Saturnino; BARRIOS, Oscar. **Curso de Formação para educadores**. São Paulo: MADRAS, 2002. p.18.

tivesse que buscar uma imagem, ele seria de 'assessor e facilitador de aprendizagens', salienta La Torre e Barrios. Isto é, criador de ambientes, climas, situações, contextos e ambientes estimuladores nos quais os discentes se impliquem num processo de auto-aprendizagem. Ter visão de futuro para envolver o presente.

Assim, o profissional da educação procura ser uma pessoa flexível, criadora e humana que, com confiança, pode vir a enfrentar o futuro, possibilitando ao educando ser também o responsável pelas transformações.

Neste espaço destaca-se a importância do currículo enquanto instrumento da cidadania democrática: que, segundo os PCNs¹⁰⁹, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva.

É atribuição da escola, criar condições para desenvolver as capacidades de convivência, de ser e está com os outros, em uma atitude básica de aceitação e auto-aceitação, de respeito e auto-respeito, de confiança e autoconfiança, de acesso aos amplos conhecimentos da realidade sociocultural¹¹⁰.

O espaço sociocultural, que apresenta as condições para atender estas necessidades, é a escola. Funciona não só como o cenário de representações, sobretudo como palco de atores sociais que buscam a construção de um mundo melhor e com melhores condições de vida.

¹⁰⁹ MEC. "Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio - Documento Introdutório", 1995.

¹¹⁰ MEC. "Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio - Documento Introdutório", 1995.

3.1.2. O sujeito docente

O professor traz consigo uma história pessoal, porque ele é fruto não só do espaço sociocultural em que habita, mas também da interação com os sujeitos e situações que formam a cultura deste espaço. Tardif assegura:

O processo de formação do ser humano é tão rico, complexo e variado quanto o próprio ser humano. O ser humano é, a um só tempo, um manipulador de fenômenos objetivos, sociais e humanos; é um negociador que discute com seus semelhantes; é um ser que pauta seus comportamentos por normas e que descobre, no ambiente em que vive, desde o nascimento, modelos de comportamento que tende a reproduzir; é também um ser que expressa sua subjetividade e que orienta sua vida de acordo com uma dimensão afetiva e emocional. Em suma, o processo de formação do ser humano reflete exatamente todas as possibilidades e todos os matizes dos seres que somos.¹¹¹

Ao adquirir a cultura de sua família e comunidade, da sua condição de aluno e da condição de estar inserido na escola, num contexto dinâmico de constantes transformações, dos movimentos e inovações das leis de ensino que marcaram técnica e ideologicamente a sua formação acadêmica; dos mitos e crenças que carrega da sua interação com o mundo, através da religião e do folclore da sua região, tudo isso compõe a identidade docente Conforme a educadora Selma Garrido Pimenta¹¹²:

A identidade do professor é construída a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas, também da reafirmação das praticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

Tardif¹¹³ busca elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências, questionando a relação dos saberes, conhecimentos, competências, habilidades, etc., que eles utilizam efetivamente em seu trabalho diário. E destaca que, como no mundo do trabalho¹¹⁴, o que distingue

¹¹¹ TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p.179.

¹¹² PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p.19.

¹¹³ TARDIFF, 2002, p. 245.

¹¹⁴ TARDIFF, 2002, p. 247.

as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo.

Ao citar as principais características do conhecimento profissional na literatura sobre as profissões, Tardif refere que os profissionais podem ser responsáveis pela “malpractice”, ou seja, pelo mau uso de seus conhecimentos, causando deste modo danos a seus clientes. Esta referência nos leva à reflexão sobre a prática dos professores na diversidade da sala de aula. Como interagir adequadamente neste universo onde a interpretação do conhecimento passa pela subjetividade de cada aluno? Esta dificuldade, segundo o autor, é que faz do ensino um ofício e não uma profissão. Deixará de ter este conceito na medida em que sejam definidos padrões de competência para a formação de professores e para a prática do magistério.

O autor cita a crise do magistério nestes últimos vinte anos, concluindo que “a crise a respeito do valor dos saberes profissionais e da confiança do público nas profissões e nos profissionais constitui o pano de fundo do movimento de profissionalização do ensino e da formação para o magistério.”¹¹⁵

Quem é o profissional que assume o ofício de ensinar? Quais são as competências, habilidades e saberes que corporificam os indivíduos que escolheram a profissão docente? Este é um universo plural, com história e trajetórias multiculturais, difícil de conceituar com precisão o sujeito deste fazer de muitas práticas e muitos saberes.

Paulo Freire¹¹⁶ atesta que, ensinar é uma especificidade do ser humano, função carregada de exigências, que fazem do ator deste evento um ser social, de vida pública, adepto da ética e da estética. Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade. Neste contexto freireano, o professor é um ser político, emotivo, pensante, um guia na construção do conhecimento e consciente do inacabado, porque faz parte da natureza docente a busca, a pesquisa e o desafio. Um ser crítico e reflexivo que reconhece a assunção da identidade cultural e que, além disso, busca uma educação continuada para perceber com maior clareza as transformações do mundo em que vive e atua.

¹¹⁵ TARDIFF, 2002, p. 253.

¹¹⁶ FREIRE, 2000, p. 47-54.

Destacando as qualidades indispensáveis ao melhor desempenho do professor/a progressista, Paulo Freire¹¹⁷ sustenta que são predicados que vão se gerando na prática em coerência com a opção política, de natureza crítica do educador. Elenca como qualidades importantes: a humildade, pois ninguém sabe tudo e ninguém ignora tudo. A amorosidade que não deve se estender só aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar. A tolerância, pois sem ela é impossível um trabalho pedagógico sério, sem ela é inviável uma experiência democrática autêntica, sem ela a própria educação progressista se desdiz.

Paulo Freire refere-se ainda à coragem, a decisão, à segurança, à paciência e impaciência, à alegria de viver, à competência, à eticidade e à justiça como qualidades a serem cultivadas por nós, se desejarmos ser educadores progressistas. Destaca ainda a parcimônia verbal para não perder o controle sobre a fala e extrapolar os limites do discurso ponderado, mas enérgico.

3.1.3. Os sujeitos do saber fazer docente

A identidade dos professores vai sendo construída de forma dialógica, nos espaços em que atuam, pois os saberes vão se modificando na relação com o trabalho. Muitos terão dificuldades nesta interação e não encontrarão acesso para sua subjetividade, pois trabalhamos com os alunos aquilo que temos como importante o que tem sentido e valor. Portanto, o processo de aprendizagem não passa só pelos conteúdos, outrossim, pela relação teórico-prática desenvolvida pelos professores na construção de saberes em sala de aula.

Segundo Tardif¹¹⁸, há duas visões redutoras do ensino, que desconsideram a subjetividade do professor. Uma das visões o transforma em técnico que aplica conhecimentos produzidos por outros, como os pesquisadores e peritos em currículos, e a outra visão que vê os educadores como agentes sociais cuja atividade é determinada exclusivamente por forças ou mecanismos sociológicos. No entanto, o autor acredita que para compreender a natureza do ensino é

¹¹⁷ FREIRE, Paulo. **Professora sim, Tia não**. São Paulo: Olho D'água, 1993, p. 55-64.

¹¹⁸ TARDIFF, 2002, p. 229.

absolutamente necessário considerar a subjetividade dos atores em atividade e garante:

Ora um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais. É um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá. Um sujeito que possui conhecimentos e um saber fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta¹¹⁹.

Pesquisas da América do Norte e na Europa, segundo Tardif, procuram levar em consideração a subjetividade do professor, abordando três grandes orientações teóricas: a primeira refere-se à cognição dos professores ou sobre seu pensamento. Fazem parte da corrente das ciências cognitivas e são pesquisas de inspiração psicológica. De acordo com esta orientação teórica, os saberes dos professores são representações mentais consideradas como saberes procedimentais e instrucionais, porque é a partir deles que o professor elabora uma representação da ação e lhe dá forma.

Na Europa as pesquisas sobre cognição dos professores são mais de inspiração construtivista e socioconstrutivista, pois relacionam os saberes docentes com o contexto de ensino, com as interações com os alunos e também com outras interações simbólicas do ensino como os programas e disciplinas escolares. Esta orientação, no entanto, é racionalista porque reduz a subjetividade do professor, a sua cognição intelectual e instrumental.

A segunda orientação¹²⁰ é dada pelas pesquisas das histórias de vida dos professores, onde a subjetividade é vista de maneira mais ampla do que a primeira, pois não se limita à cognição ou às representações mentais, mas engloba toda a história de vida dos professores, suas experiências familiares e escolares anteriores, sua afetividade e emoções.

A terceira orientação teórica vem sendo proposta no campo da sociologia dos atores e da sociologia da ação; simbolismo interacionista, etnometodologia, estudo da linguagem comum ou cotidiana, uma pesquisa sobre as competências sociais dos atores.

¹¹⁹ TARDIFF, 2002, p. 230.

¹²⁰ TARDIFF, 2002, p. 232.

Outras correntes de pesquisa mais recentes estão presentes igualmente nesta orientação entre as quais as tendências mais críticas da sociologia contemporânea de inspiração neomarxista, pós-modernista ou pós-estruturalista que compõem uma crítica ao sujeito tradicional e, ao mesmo tempo, às tentativas de reformular novas concepções da subjetividade. Nesta orientação a subjetividade dos professores não se reduz à cognição ou a vivência pessoal, mas aponta para as categorias, as regras e linguagens sociais que estruturam a experiência dos atores nos processos de comunicação e de interação cotidiana. Crianças, jovens e adultos integrantes da era da tecnologia e do conhecimento deverão ser capazes de participar das inovações

Os sujeitos do saber fazer docente são os alunos, integrantes da era da tecnologia e do conhecimento e deverão ser capazes de participar das inovações tecnológicas, da preservação do meio ambiente, de viver democraticamente com as diferenças, de se inserir no mundo do trabalho e encontrar um espaço de convivência que se traduza em saúde e bem-estar, mas, o desenvolvimento especialmente em países de terceiro mundo, nas comunidades carentes que formam os bolsões de miséria das grandes cidades apontou grandes disparidades, trazendo uma onda de violência e produzindo um contingente de excluídos. A grande maioria dos professores terá alunos provenientes deste grupo e que serão sujeitos do saber fazer docente.

Segundo observações que tenho feito em sala de aula, ao longo de minha carreira e pela experiência de sala de aula no Ensino Fundamental, a relação do aluno, sujeito do saber fazer docente, nem sempre é espontânea, pois ele muitas vezes está obrigado a freqüentar a escola, através de mecanismos repressivos como os conselhos tutelares, ou pelas equipes pedagógicas que estão monitorando a freqüência. Assumem esta posição ao serem questionados afirmando que estão na escola porque os pais obrigam, porque o conselho escolar vai a sua casa questionar a família pela infreqüência dos filhos. Ainda encontraremos outros sujeitos que se sentem inseridos nos projetos de aprendizagem e absorvem com prazer os desafios propostos em sala de aula. Encontraremos também aqueles alunos que fazem da escola uma grande confraternização, sendo muito importante esta convivência, pois é no grupo que as relações se desenvolvem, é no grupo que se formam opiniões e modas e, é também no grupo que se pode desenvolver

afetividades, o namoro, os relacionamentos e onde se aprende a viver com o outro e com as diferenças.

A preocupação de educadores de vários lugares do mundo levou a UNESCO a reunir uma comissão de quinze membros sob a coordenação de Jacques Delors¹²¹, o que resultou o relatório sobre Educação para o Século XXI.

Segundo o relatório da UNESCO, publicado em 1999, a educação deve organizar-se em torno de quatro premissas: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. O aprender a conhecer considera a importância de uma educação geral, ampla e com condições de aprofundamento em determinada área do conhecimento. Aprender a fazer adquirindo não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações, a trabalhar em equipe e também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho. Aprender a viver juntos, realizando projetos comuns e respeitando os valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz a partir do desenvolvimento da compreensão do outro e da percepção das interdependências. Aprender a ser, agir cada vez com maior capacidade de discernimento, de autonomia e de responsabilidade pessoal para melhor desenvolver a sua personalidade. Não negligenciando na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas e aptidão para comunicar-se.

A diversidade de comportamento dos alunos, sujeitos do saber fazer vai exigir do professor uma reflexão sobre sua prática docente, para atingir os objetivos propostos para a educação brasileira e transcritos nos PCNs e que servirão de estímulo e apoio ao planejamento pedagógico e o desenvolvimento do currículo das escolas. A educadora Selma Pimenta¹²² faz referência a Donald Schön que propõe uma formação profissional do professor baseada na epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o

¹²¹ DELORS, Jacques et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 4 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1996.

¹²² PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez, 2002. p. 19.

reconhecimento tácito, presente nas soluções encontradas pelos profissionais. Criticando as proposições de Schön, Pimenta coloca que sua obra parte do pressuposto de profissionais que se envolvem individualmente em práticas reflexivas. A autora atesta que em sua concepção, a prática profissional se caracteriza por apresentar situações de instabilidades e de incertezas que nem sempre são resolvidas pelo profissional, pois seu repertório de saberes não dá as respostas exigidas no dia-a-dia do exercício da profissão. As referidas situações supõem a mobilização de saberes e de competências que ultrapassem os conhecimentos técnicos adquiridos nos processos formativos.

3.1.4. A evasão e o fracasso escolar

Por muito tempo a evasão e o fracasso escolar vêm acompanhando as discussões educacionais. Podemos considerar um fenômeno histórico e acomodado no hábito das famílias, pois, conforme a cultura popular, é comum ao final de cada ano perguntar se os estudantes lograram aprovação. Comum também é a ansiedade que os encerramentos de anos com os antigos exames orais, de segunda época e recuperações terapêuticas e outras modalidades de recuperação causavam e ainda causam às vésperas das festas de final de ano.

Hoje, a partir das diferentes experiências e políticas de ciclos e de progressão continuada, este problema tem sido amenizado e postergado para os anos seguintes. Aguardam soluções que podem estar contidas na melhora das condições físicas e materiais da escola, no provimento adequado da merenda escolar ou no suprimento das vagas de auxiliares e docentes nas escolas.

Apesar de histórico, este é um fenômeno que nem sempre existiu, deve-se ao fato de que a maioria da população brasileira não tinha acesso à escola, principalmente os filhos de classes trabalhadoras da periferia e da zona rural.

Na medida em que este quadro foi se alterando e as famílias buscando matricular seus filhos nas escolas, surgem, neste cenário, duas constatações, a evasão e a reprovação escolar, o que levou os sociólogos e pedagogos a buscarem as razões das altas taxas apontadas pelas pesquisas.

Com base na Contagem da População em 1996, o pesquisador Ferraro¹²³ investiga o número de pessoas que não freqüentam a escola, nas diversas regiões brasileiras. São gritantes as diferenças observadas nos registros das escolas e o número de habitantes das regiões observadas. A partir deste contexto, novos olhares são lançados para os cursos de licenciatura que, ao redesenhar suas grades curriculares, trouxeram muitos educadores para a roda da investigação.

Este trabalho de Ferraro dá início a nova pesquisa sobre a exclusão da escola e a exclusão na escola. Saber quem são os atores desta pesquisa é um avanço significativo, pois se torna concreto o objeto a ser pesquisado. Este último aspecto motivou a investigação das práticas pedagógicas que funcionam como barreiras para a conclusão da educação básica de um número expressivo de estudantes. Desta forma ao associar os atores da pesquisa às práticas que servem a exclusão na e da escola procura-se as ferramentas adequadas para a transformação da realidade. Práticas que emperram a aquisição e construção de aprendizagens devem ser resignificadas para dar sentido a uma escola contemporânea da inclusão de todos no contexto da tecnologia e do conhecimento.

No trabalho docente na Escola Estadual de Educação Básica Fernando Gomes observa-se que as práticas pedagógicas utilizadas, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, estão fixadas no conhecimento científico fornecido pelo livro didático. Mesmo estes não sendo adotados oficialmente como normatizadores do currículo, os educadores buscam suporte nos seus autores e nas suas propostas de atividades. Quando questionados, na sua fala, fica o registro de que, desta forma, obtêm e mantêm a segurança de transmitir um conhecimento validado. Estas práticas pedagógicas são, no entanto, triviais e politicamente consideradas “seguras”. Elas, contudo, não garantem eficácia do ensino e da aprendizagem, uma vez que o aumento da evasão escolar também é tributário destas questões.

Um dos problemas que diz respeito ao professor refere-se ao fracasso escolar. No entanto o mesmo pode ser entendido a partir de diferentes perspectivas e atinge as escolas de educação básica em todo o país. O fracasso escolar e a

¹²³ FERRARO, Alceu R.; VARGAS, Edson L. B.; MACHADO, Nádie C.F. Qualidade das estatísticas originadas dos registros escolares: Um estudo exploratório no Bairro Fragata, na Cidade de Pelotas/RS. **Sociedade em Debate**, Pelotas/RS, dez. 2001, vol. 7, nº. 3, p. 47-76.

conseqüente evasão têm sido justificados pelas práticas avaliativas generalizadas, sem considerar o contexto e as diferenças entre as classes sociais.

Patto¹²⁴, preocupada com a Produção do Fracasso Escolar, faz uma revisão na literatura sobre as causas das desigualdades educacionais na sociedade brasileira e uma análise das raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar das crianças dos segmentos mais pobres da população.

A autora destaca quatro aspectos fundamentais para reflexão e busca de novos olhares para este problema.

1. As explicações do fracasso escolar baseadas nas teorias do déficit e da diferença cultural precisam ser vistas a partir do conhecimento dos mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem.
2. O fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional gerador de obstáculos a realização de seus objetivos.
3. O fracasso da escola elementar é administrado por um discurso científico que estudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo.
4. A convivência de mecanismos de neutralização dos conflitos com manifestações de insatisfação e rebeldia faz da escola um lugar propício à passagem ao compromisso humano genérico.

Concordo com a autora¹²⁵, quando afirma que “a conduta burocrática implica exagerada resistência a mudança”, pois a escola se apresenta como uma estrutura burocrática que, através dos processos avaliativos, transforma os estudantes em símbolos e números e obedece a escalas de valores genéricos. Mas cita Heller, lembrando “que o contato cotidiano se dá entre pessoas que ocupam determinado lugar na divisão de trabalho, mas que estas também são pessoas únicas, não apenas portadoras de papéis”.

Neste contexto estão colocados os educadores que fizeram a diferença, entendendo que seu aluno é um ser integral, histórico e com potencial único a ser desenvolvido. As práticas pedagógicas estrategicamente planejadas e

¹²⁴PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990. p. 407-421.

¹²⁵ PATTO, 1990, p. 417.

contextualizadas constroem aprendizagens significativas e formam lastro para transferências de novos conhecimentos.

No entanto, não podemos desconsiderar os educadores que, para dar conta de triplas jornadas de trabalho, prejudicam a qualidade de sua ação pedagógica, pois estão tentando atingir uma situação de bem-estar pessoal que o sistema social promete, mas que não permite alcançar.

Na escola pesquisada a evasão e o fracasso escolar são representados pela necessidade de buscar o mercado de trabalho que, para pessoas com pouca escolaridade é escravizante, pois encontrei, entre os alunos pesquisados, muitos que não tinham horários fixos e que eram obrigados a trabalhar até que o serviço estivesse terminado.

Como a necessidade de sobrevivência, através do atendimento às necessidades básicas, exige procedimentos rotineiros. O pão tem que estar na mesa, o almoço e o jantar também, os filhos chegando após relacionamentos frágeis. Tudo forma um contexto que exige premência. O sonho de uma vida melhor proposto pela ótica da escola fica para segundo plano e compõe também o aparato que contribui para o fracasso escolar e a evasão. Não é fácil freqüentar uma escola noturna ou mesmo diurna, com uma carga de responsabilidades e preocupações pesando sobre ombros frágeis emocionalmente.

Neste todo considero que não são apenas as práticas pedagógicas as responsáveis pela evasão e fracasso escolar, mas um contexto social que envolve os atores dos cenários educacionais. Principalmente daquelas escolas inseridas nas comunidades em situação de risco é que necessitam de um olhar voltado para a inclusão e o desenvolvimento de potenciais que garantam a cidadania e o desenvolvimento tecnológico da população que busca a escola como um espaço reconhecidamente democrático.

3.2 - A racionalidade, os saberes e a experiência do professor

3.2.1 – O “habitus” na formação docente

Durante minha pesquisa na Escola Estadual Fernando Gomes os professores relataram que se sentiam seguros ao utilizarem o livro didático, pois desenvolviam conteúdos já validados nos meios educacionais. A partir deste aspecto buscamos relacionar o hábito encontrado pelo docente no ambiente escolar e a interferência nas propriedades estruturais dos saberes teóricos e práticos, levando ao questionamento de quanto o modelo encontrado e reconhecido como eficaz modifica a racionalidade técnica trazida da academia.

Bourdieu¹²⁶ define campo social como um espaço parcialmente autônomo em relação aos demais espaços sociais, que apresenta seus objetivos, estratégias de ação e dispõe de estrutura e dinâmicas próprias. O autor relaciona o conceito de campo social com a noção de “habitus”, sendo este adquirido e formado pela história social de cada um e resultado de um longo processo de aprendizagem formal e informal

Para fundamentar estes aspectos é importante compreender os conceitos de Pierre Bourdieu, citado por ORTIZ¹²⁷, sobre o “habitus” e os campos sociais, para refletir sobre a prática docente e a constituição do espaço escolar.

Bourdieu formulou uma teoria da ação prática, onde as práticas exercidas social e coletivamente constituem um “habitus”, deixando de ser apenas saberes práticos, passando a se transformar em comportamento e operando da seguinte forma:

[...] “habitus” é o sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes. Isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente “regulamentadas” e “reguladas” sem que por isso sejam os produtos de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo,

¹²⁶ BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1982. p. 45.

¹²⁷ BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org). **Pierre Bourdieu**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.

coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro.¹²⁸

Este conceito formulado por Bourdieu proporciona a dimensão da dificuldade com que se deparam os novos educadores que trazem práticas pedagógicas diferenciadas daquelas que se tornaram hábito na comunidade. Práticas estas construídas nos cursos de formação docente e que ainda não foram incorporadas aos hábitos escolares. Como a cultura popular está impregnada pela perspectiva do comum, do aluno padrão, da avaliação padrão, do mesmo estilo de ensinar e de organização escolar, transformado em hegemonia universal de um determinado modo de conceber a educação. As novas propostas são vistas com reservas tanto pelos alunos como pela família, causando desconforto aos novos educadores.

Por longos anos o fazer escolar esteve repleto de limitações e com pouco grau de liberdade. As recompensas ou sanções externas, tais como as avaliações escolares atreladas a punições, tornaram-se condicionantes do trabalho escolar. Também os paradigmas conservadores das tendências pedagógicas tradicional escolanovista e tecnicista tiveram influência na formação dos hábitos ainda hoje conservados nas escolas, pois traziam como essência a reprodução do conhecimento. Estas tendências se consolidaram em práticas pedagógicas de sala de aula, transformando-se em hábitos que foram incorporados na cultura escolar.

Neste contexto percebe-se uma ação individual do educador como sujeito histórico, que traz consigo hábitos provenientes de sua origem de classe, étnica e de gênero e que o expõem a diferentes influências e experiências que repercutem nas práticas pedagógicas. Esta ação individual pode ser destacada como uma das fragilidades para a construção coletiva da escola, se o professor não estiver consciente de que a escola é um espaço relacional, onde as articulações acontecem por via das aprendizagens formais e informais e que os hábitos precisam ser desconstruídos para acompanhar as transformações científicas e tecnológicas que o mundo tem acompanhado.

O professor tem um compromisso com a reflexão, porque hoje ele tem sido obrigado a transitar por diversos campos sociais. Atualmente, por força do regime de trabalho, um professor da rede estadual que tem 20h deve cumprir 18h em sala de

¹²⁸ ORTIZ, R., A procura de uma sociologia da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 7-29.

aula. Se a escola não absorver toda a carga horária, ele deve cumprir as horas restantes em outra escola. Penso que isto configura o trânsito do professor em campos sociais diferentes, exigindo do docente mudança de hábitos. No momento em que o professor precisa trabalhar em duas escolas diferentes num mesmo dia, ele necessita acessar uma competência profissional, a da adequação para atuar no novo campo social.

Segundo Tardif¹²⁹, a competência profissional deve expressar o domínio de saberes plurais, pois:

O (a) professor (a) padrão é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e o seu programa, que deve possuir certos conhecimentos das ciências da educação e da pedagogia, sem deixar de desenvolver um saber prático fundado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Neste sentido, Tardif afirma que “o objeto do trabalho docente escapa constantemente ao controle do trabalhador, ou seja, do professor”. Deve-se isto ao fato do objeto de trabalho do docente ser um indivíduo histórico com experiências, ritmos e interesses que repercutem em sala de aula. Portanto, são inúmeros os objetivos que o professor administra simultaneamente, devendo mobilizar as competências e habilidades que fazem parte de seu saber fazer. Esta multiplicidade de competências mobilizadas para a tarefa profissional soma-se às dificuldades de atualização, remuneração e reconhecimento que acompanham e desgastam a imagem e a vida do educador. Em alguns casos ele não percebe que está sofrendo com tais conflitos a que a organização do trabalho o submete, e assim gera expectativas de insatisfação pessoal e profissional em relação ao seu trabalho. E deste sofrimento resulta a busca por práticas pedagógicas que não necessitam dispor de tempo para o planejamento como a apresentada pelos livros didáticos.

Muitos recursos têm sido investigados pelos pedagogos para construir um novo modo de ensinar. A escola que era vista basicamente como um local de aprendizagens cognitivas e interações sociais mediadas pela ordem e disciplina e geradora de muitos dos mitos e hábitos refletidos nos dias de hoje, passa a ser olhada como espaço de construção coletiva e permanente. Os PCNs reforçam:

¹²⁹ TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação. In: **Teoria e Educação**. Rio de Janeiro, nº 4, 1991, p.221.

Nessa perspectiva, é essencial a vinculação da escola com as questões sociais e com os valores democráticos, não só do ponto de vista da seleção e tratamento dos conteúdos, como também da própria organização escolar. As normas de funcionamento e os valores, implícitos e explícitos, que regem a atuação das pessoas na escola são determinantes da qualidade do ensino, interferindo de maneira significativa sobre a formação dos alunos.¹³⁰

Para identificar as práticas docentes que favorecem o sucesso escolar e desta forma evitar a evasão, há necessidade de reconhecer o “habitus” adotado na escola, possibilitando a reflexão e a análise dos procedimentos utilizados. A prática de refletir sobre a rotina, ressignificando e contextualizando os fazeres, contribui para uma nova identidade escolar, pois, neste espaço de aprendizagens, o conhecimento necessita ser construído por meio de práticas prazerosas que promovam a curiosidade e o interesse de todos.

Os sujeitos se educam e são educados em diversos e distintos espaços sociais. Em comunidade são construídos os comportamentos, juízos de valores, saberes e formas de ser e estar no mundo. Muitas vezes estas aprendizagens escapam aos muros da escola e não incluem atitudes, qualidades, habilidades e aptidões, bem como conhecimento e compreensão de conceitos morais. Cabe à escola em sua função social, trabalhar questões de valorização humana, incluindo saberes de diferentes áreas do conhecimento. Desta forma, para atingir objetivos de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, é importante mobilizar toda a comunidade escolar e estabelecer um espaço de reflexão sobre os novos hábitos e práticas da identidade escolar que contemplem as perspectivas de desenvolvimento para que a nova geração tenha condições plenas de inserção social.

3.2.2 – Racionalidade, saber e julgamento

Durante muito tempo a educação norteou-se pelo paradigma taylorista baseado na racionalidade técnica, que concebe o exercício profissional como meramente instrumental. Este modelo pressupõe a superioridade da técnica sobre a prática, estabelece relações de subordinação no trabalho e aceita metas e objetivos externos e considerados neutros.

¹³⁰ PCN Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª A 4ª Séries) p 35 .

A racionalidade técnica tem sua origem no positivismo, privilegia as teorias, as técnicas e métodos considerados universais, contemplando todas as realidades. Nesta perspectiva o professor é visto como um técnico capaz de disseminar conhecimentos e implantar descobertas realizadas por outros, mas destituído de saberes próprios advindos de sua experiência. Este processo foi presente na educação brasileira principalmente nos anos 60 e início de 70, quando começam a surgir influências da vida pós-moderna em todas as instâncias da sociedade. Neste momento instalam-se crises entre o novo, que ainda não apresenta soluções para os novos problemas, e o antigo que não contempla soluções adequadas para as transformações do mundo pós-moderno. Na década de 80 o discurso educacional é dominado pela dimensão sóciopolítica e ideológica da prática pedagógica, desenhando um modelo teórico para orientar a formação do professor. A partir de uma análise negativa da prática pedagógica e dos saberes docentes que se apoiavam na racionalidade técnica, surgiram teorias sobre o saber fazer docente e o relacionamento professor-aluno, premissas das tendências pedagógicas progressistas: libertadora e crítico-social dos conteúdos.

O reducionismo da capacidade criativa do professor impulsionou a formulação de novos paradigmas sobre o saber fazer docente. Vários autores destacam a condição do profissional docente de reconhecer e apropriar-se de conteúdos elaborados por ele mesmo e aplicados em suas salas de aula com o objetivo de construir conhecimentos e desenvolvimento da autonomia, senso crítico e criatividade.

Giroux¹³¹ acentua que o modelo da racionalidade técnica está calcado em “ideologias instrumentais” que reduzem os professores a técnicos, que, dentro da burocracia escolar, são responsáveis por “administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos”.

Destacando que o modelo da racionalidade técnica está em oposição ao modelo da racionalidade emancipatória, o qual confere aos professores o papel de intelectuais críticos, preocupados em compreender, além das questões do magistério, os problemas sociais que enfrentam e são chamados a colaborar.

¹³¹ GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 158.

Tardif¹³² contesta a racionalidade técnica, quando comprova que a prática pedagógica dos professores consiste em gerenciar relações sociais e destaca:

Por exemplo, o professor tem que trabalhar com grupos, mas também tem de se dedicar aos indivíduos; deve dar sua matéria, mas de acordo com os alunos, que vão assimilá-las de maneira muito diferente; deve agradar aos alunos mas sem que isso se transforme em favoritismo; deve motivá-los, sem paparicá-los; deve avaliá-los, sem excluí-los, etc. Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos.

O autor define que o professor em seu trabalho mobiliza uma pluralidade de saberes: os saberes da formação profissional, relativos às ciências da educação e das idéias pedagógicas; os saberes disciplinares, oriundos das disciplinas específicas; os saberes curriculares, relativos à organização do conhecimento escolar; e os saberes experienciais, oriundos da experiência profissional individual e da socialização no trabalho.

No Brasil dos anos 90 pesquisadores como Pimenta¹³³, considerando os estudos sobre a identidade da profissão de professor, destacam a importância de se pensar a formação deste profissional numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão. Uma vez que foram identificados três tipos de saberes: os da experiência, os do conhecimento e dos saberes pedagógicos; a autora enfatiza que eles não sejam fragmentados, que as diferenças sejam superadas e que seja considerada a prática social como objetivo central com a finalidade de ressignificação dos saberes na formação docente.

Estudos como estes têm demonstrado a importância do desenvolvimento de pesquisas, em nossa realidade, que busquem identificar e analisar os saberes docentes numa perspectiva de reconstrução da identidade e para a implementação de políticas públicas de valorização profissional.

¹³² TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. p.132.

¹³³ PIMENTA, Selma Garrido Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 19.

Neste sentido, Tardif¹³⁴ sustenta:

Os saberes dos professores não são apenas plurais, são também temporais, ou seja, são constituídos por meio da aprendizagem e da socialização que os docentes experimentam ao longo de sua vida pessoal e profissional. Assim, são saberes formados na passagem e no entrelaçamento de tempos sociais diferentes: tempo da infância, da escola primária, da formação profissional, da entrada na profissão, da carreira e outros. Os professores, contudo, não mantêm com os saberes uma relação homogênea, assim é que os saberes da experiência parecem ter maior relevância para os professores de profissão, pois, através deles é que julgam e apreciam o que está a sua volta. Formados pela sedimentação dos outros saberes, os saberes da experiência são o núcleo do saber docente.

Ao se pensar nos saberes docentes, deve-se levar em conta o contexto no qual se constroem e se aplicam estes saberes, isto é, nas condições históricas e sociais em que eles se inserem. Condições que servem de base para a prática docente. Capacidade que o professor apresenta em virtude da sua experiência de vida, saberes próprios que são influenciados por questões culturais e pessoais

O processo de reorganização da economia mundial e as transformações técnico-organizacionais não só têm afetado as condições, os meios e as relações de trabalho, como também estão associadas à construção de novas formas de representação ou ressignificação das noções de trabalho, qualificação, competência e formação profissional.

Neste sentido, Gadotti¹³⁵ relaciona o compromisso do educador com os seus saberes, destacando que “o professor precisa hoje adequar sua função, ensinar, educar no mundo globalizado, até para transformar profundamente o modelo de globalização dominante, essencialmente perverso e excludente”.

O autor reafirma:

Estamos diante de uma *profissão massificada*, o que realça o grande alcance dessa profissão e sua importância estratégica. Como o conhecimento da humanidade duplica em curto espaço de tempo, ele obsolece rapidamente, é extremamente mutável. Por isso, hoje não tem mais sentido a existência de um profissional que se limita a reproduzir o conhecimento e a cultura que outros desenvolveram. O professor hoje precisa ser um profissional capaz de criar conhecimento.¹³⁶

134 TARDIF, 2002, p. 134.

135 GADOTTI, 2003, p. 10

136 GADOTTI, 2003, p.11.

Nesta linha de raciocínio o desenvolvimento profissional docente deve ser visto como um processo de crescimento pessoal que supera a simples atualização científica e pedagógica, que caracteriza o saber fazer. Este processo deve ser contemplado nas relações de interdependências que acontecem na escola, onde todos os serviços devem estar dialogicamente afinados para que a construção do conhecimento aconteça de forma a garantir a aquisição de autonomia e a construção da cidadania. Desta forma, a racionalidade, os saberes e o julgamento dos professores resgatam a importância de se considerar o professor um construtor de sua profissionalização, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim, seus saberes teoricamente construídos vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional.

3.3 – A ressignificação da ação docente

3.3.1 – Uma preocupação teológica com o sujeito docente

A ação docente, que por um longo período se manteve com um comportamento muito linear, vem sendo submetida a grandes transformações nas últimas décadas. Diversas tendências pedagógicas abalaram os pilares construtores desta profissão e novos saberes e competências foram se agregando ao fazer docente. A profissão que representou “status” e reconhecimento social como indispensável à construção de novos conhecimentos e transmissão dos saberes da cultura universal, passa por grandes transformações. E, a partir dos anos 60, mergulha numa crise de descrédito que desgasta, empobrece e transforma a carreira do magistério. Isso se deve ao fato das novas relações sociais que se estabeleciam no mundo do trabalho e estavam diretamente ligadas ao retorno financeiro e “status” social que as profissões proporcionavam. O magistério, profissão indispensável em todos os cantos do Brasil, transformou-se em uma

profissão de massa, com direitos trabalhistas que começavam a onerar significativamente os governos. Outro fator significativo que interferiu na situação do magistério foi a expansão do acesso à educação básica, contribuindo para a proletarização do professorado.

Neste contexto de transformação e necessidades emergentes de uma classe profissional que crescia, algumas vezes se levantaram para esclarecer as necessidades que estavam sendo sonegadas aos sujeitos que se dedicavam ao magistério.

Philippe Perrenoud destaca que os professores trabalham com pessoas, configurando uma “profissão relacional” e que o principal instrumento de trabalho é a pessoa do próprio professor, um sujeito em interação com outros sujeitos, uma atividade cujas dimensões sociais e afetivas não podem ser desconhecidas. E, revela:

[...] trabalhamos com nossas emoções, nossa cultura, nossos gostos e desgostos, nossos preconceitos, nossas angústias e desejos, nossos fantasmas de poder ou de perfeições e, finalmente, nossas entranhas.¹³⁷

Tendo em vista que o número de professoras é significativamente superior ao número de professores, torna-se indispensável incorporar nesta reflexão, a perspectiva de gênero para abordar de maneira integral os problemas que afetam especificamente esta categoria, considerando não só as condições de trabalho como também fora dele, o que caracteriza uma dupla jornada de trabalho. A dupla jornada, além de implicar em um maior número de horas, supõe uma divisão emocional entre as exigências do trabalho e das necessidades da família, gerando com frequência uma dupla culpabilidade, aumentando o estresse e a predisposição a doenças.

Por outro lado, a pedagogia e a didática que são disciplinas que estão associadas ao saber fazer docente, são tecnologias humanas que implicam trabalho ético dos indivíduos sobre si próprios. Propõem aos indivíduos um conjunto de regras que configuram certo estilo e forma de existência e um conjunto de exercícios que se destinam à formação da conduta moral dos sujeitos. Nesta relação se estabelecem os principais confrontos entre o ser construtor de sua própria história, e que conhece o seu compromisso social e o ser humano que se empenha em

¹³⁷ PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas, Lisboa, Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional, 1993. p. 150.

suportar, reparar, construir e reconstruir sua trajetória profissional, pois a cada ano que se inicia é uma nova carga de surpresas que aguarda os fazeres docentes.

O professor além de ter que trabalhar em várias frentes conflituosas e desgastantes na sala de aula como a indisciplina, o comportamento, a violência, precisa mostrar a importância da formação da autonomia, da cooperação, da moralidade como forma de garantir uma geração capaz de pensar, sentir, refletir, estudar e agir de modo solidário, justo e honesto. Este conjunto de competências atribuídas aos professores nos projetos pedagógicos são argumentos inevitáveis à inserção de nosso país na globalização. No entanto, são produtores de sentimentos de incapacidade e escravidão dos docentes aos paradigmas educacionais. São estes sentimentos que aparecem na escola pesquisada, quando os professores se referem aos recursos insuficientes de que dispõem para realizar uma prática pedagógica atraente e promotora de novas descobertas. Queixas de que a biblioteca é insuficiente, não há laboratório de informática, o espaço para recreação é acanhado e reduzido, que as reuniões de planejamento são improdutivas e insuficientes. Queixas que representam para o professor uma desculpa para as suas “culpas”, se é que as tem.

Andy Hargreaves, citado por Wachs¹³⁸, destaca:

Na prática educativa existem tanto armadilhas culpabilizadoras quanto desculpas. As desculpas são as diferentes estratégias que adotam os professores para suportar, negar e reparar a culpa. As desculpas mais freqüentes são a falta de tempo e a falta de condições de trabalho. Essas desculpas podem até ser reais; contudo, elas se mantêm como desculpas quando não são potencializadas e revertidas em melhores possibilidades profissionais e na qualificação da saúde pessoal. Hargreaves aponta, ainda, que as desculpas podem se converter em abandono, cinismo e negação.

As desculpas são de certa forma, uma maneira de minimizar as incertezas que o professor carrega quanto ao resultado final de seu trabalho. Não é uma simples avaliação de final de ano que vai oferecer a medida exata da interferência docente na vida do estudante.

Neste contexto se observa o professor como um trabalhador pertencente a uma classe oprimida em vários sentidos, pelos diversos deveres a serem cumpridos, através de uma carga horária densa, sem retorno financeiro, e vendo suas

¹³⁸ HARGREAVES, Andy. **Professorado, cultura y postmodernidad**: cambian los tiempos, cambia el professorado. Trad. Pablo Manzano. Madrid: Morata, 1996. p.165.

conquistas sendo sonegadas e barganhadas pelo governo estadual e federal. Ainda mais, uma carga de responsabilidade sobre os resultados da avaliação da educação brasileira, apontados pelas pesquisas. Percebendo esta implacável rotina é que sentimos a necessidade de um olhar para a pessoa humana do educador como Deus a criou, a sua imagem e semelhança.

Neste sentido a escola pública sendo laica e oportunizando a manifestação da pluralidade religiosa, precisa encontrar espaços para o desenvolvimento da dimensão espiritual do professor, onde aconteçam momentos de reflexão e compreensão desta dimensão que nos acompanha, pois quanto mais confiarmos numa essência humana boa e divina, enraizada no espírito, mais otimismo haverá em nossas propostas pedagógicas.

No sentido de olhar o professor como pessoa e não apenas como profissional, que Manfredo Carlos Wachs¹³⁹ se refere à perspectiva ontologia manifestada por Paul Tillich e na teologia luterana da justificação por graça, buscando chamar a atenção para a importância do cuidado para com a pessoa do docente. O autor afirma:

A dimensão espiritual, que é o nível mais profundo das causas, dos princípios norteadores, dos porquês da vida e do propósito da nossa existência; aí se encontram as necessidades de transcendência, altruísmo, desenvolvimento de virtudes, ética e a responsabilidade pelas suas próprias escolhas morais.

Nesta dimensão podemos encontrar conforto e transformar as adversidades em situações toleráveis através do sentimento de que somos filhos de Deus e que ele é um Pai amoroso e de extrema bondade. Leonardo Boff¹⁴⁰, sobre esta questão, afirma:

Por outra parte, mais importante do que a religião com seus dogmas e ritos, às vezes enrijecidos, é a espiritualidade. Espiritualidade não é saber e pensar sobre Deus, mas senti-lo no coração. É ter a coragem de falar a Ele na oração e na meditação e dar-se conta de que estamos sempre acompanhados por Ele, não como por um juiz perquiridor, mas por um Pai que é também Mãe de infinita bondade.

Esta dimensão tem passado distante das reflexões nas escolas estaduais. A recuperação de uma prática conscientizadora frente às dificuldades do professor

¹³⁹ WACHS. 2006

¹⁴⁰ BOFF, Leonardo < <http://www.folhadirigida.com.br/professor/index.html> > site visitado em 25 de maio de 2007.

profissional e do professor pessoa, com suas limitações e fragilidades, sonhos e desejos, não tem sido contemplado pela formação continuada. Lançar um olhar teológico sobre o professor é apresentar a ação de Deus na história como fonte de libertação, destacando toda a forma de injustiça social, discriminação e violência, infligidas contra o corpo, o espírito, e as convicções, permitindo um confrontar-se consigo mesmo. Deste confronto deve surgir a certeza de que não estamos desamparados e não fugimos da realidade que nos aguarda para encontrar com Deus, mas O encontramos por meio do diálogo e da relação com os sujeitos deste contexto.

3.3.2 – Um olhar para a pessoa do docente

A escola, tal como a conhecemos hoje, é uma construção histórica recente. Na América Latina os sistemas escolares se constituíram praticamente no século passado. A concepção que foi consolidada, apresenta a escola como uma instituição orientada fundamentalmente a promover a apropriação do conhecimento considerado socialmente relevante e a formação para a cidadania. Apresenta, nos dias de hoje, como pressuposto o enfoque globalizador, onde os alunos obtêm conhecimentos através de diversas leituras, sobre as inovações científicas e tecnológicas. Desta forma desenvolvendo uma educação para a vida, dentro dos valores e dos fundamentos éticos que devem nortear as pessoas.

Neste cenário os atores principais são os alunos e professores sujeitos deste fazer. Ultimamente, o papel do professor tem sido discutido tanto nos cursos de formação docente como em simpósios e conferências da educação continuada. Este assunto está em pauta com o objetivo de mostrar ao professor o que ele deve fazer para trabalhar com o cidadão que a nova sociedade está exigindo. Uma pessoa capaz de pensar sua tarefa e não simplesmente executá-la. No entanto, o professor é um dos atores do processo de ensino-aprendizagem e, nesta relação, discute-se o seu saber. Pois ele não é apenas um facilitador de resoluções a serem cumpridas, um organizador de projetos que resgate, entre outras coisas, a auto-estima dos alunos. Ele também busca resgatar a sua auto-estima, que tem sido esmagada ao longo da história através de reformas e da reformulação dos planos de carreira que

resultaram em salários achatados, refletindo o abandono dos governos estadual e federal a causa da educação brasileira. Este descaso teve como uma das conseqüências o aparecimento de um profissional desacreditado e um refém do sistema educacional. Refém porque carrega consigo a capacidade de sonhar, de investigar, de denunciar e de anunciar um novo tempo e não deseja abandonar este sonho, que lhe impõe renúncias e sofrimento. Também por reconhecer que na trajetória pessoal contribui para dar sentido ao presente e ressignificar o futuro.

Mas o sentimento conflitante que aparece nos professores, resultado das muitas lutas empreendidas ao longo de suas carreiras, pode ser observado na fala dos colegas professores que compartilham nosso ambiente de trabalho. Isto se deve principalmente ao fato de o docente ter consciência que, na sua rotina, cumpre inúmeros papéis. Além de ser responsável pelo desenvolvimento cognitivo dos estudantes, ele precisa conhecer e dominar metodologias e técnicas de ensino, teorias psicológicas de desenvolvimento e aprendizagem para melhor adaptar estes elementos ao grupo de alunos que lhe é confiado. Este anseio emerge pelo motivo de a qualificação técnica do professor ter sido relacionada ao fracasso escolar. Numa tentativa de amenizar os efeitos da reprovação, os docentes planejam ações para recuperar deficiências de ordem psicológica e social que atingem os alunos. No entanto, o professor fica obrigado a investir num conhecimento mais empírico do que técnico, levando-o a uma sensação de incapacidade e fragilidade que em muitos casos enfraquece o desejo de permanecer como profissional da educação.

Neste sentido Manfredo Wachs¹⁴¹ afirma:

[...] é possível constatar, em primeiro lugar, que o docente desenvolve muitas dessas ações paralelamente à sua tarefa de ensino. Ele o faz por uma questão humanitária, por uma perspectiva de ideal. Num segundo lugar, ele realiza essas ações porque elas se relacionam com os arquétipos, com os mitos fundantes da sua prática educativa. Esses dois aspectos, contudo, estão situados numa dimensão de interdependência, pois um é a expressão do outro. E como essas ações não resultam em mudanças ou transformações, mas somente amenizam a situação, elas resultam em fracasso e sentimento de culpa. O professor é novamente considerado o culpado.

¹⁴¹ WACHS, 2004, p. 63.

Este sentimento é somado às condições físicas de trabalhos, onde muitas vezes o professor precisa desenvolver conhecimentos e trabalhar valores sem as mínimas condições, porque em um lado da sala há uma torcida entusiasmada com o jogo da aula de educação física e do outro o recreio dos alunos da educação infantil. Esta situação evidencia uma fragilidade no gerenciamento dos tempos e espaços da escola. Neste cenário a atividade pedagógica dentro da sala de aula tem que ser muito mais interessante do que aquela do lado de fora. Em consequência há um desgaste tanto físico como emocional que produz doenças do trabalho que não são tratadas com igualdade em todos os segmentos profissionais.

Nesta perspectiva, Demo¹⁴² assegura que a “qualidade docente” é o fator mais decisivo para o combate ao fracasso escolar, portanto, este não é “culpa” do professor, mas é “problema” do professor, e destaca:

Num primeiro momento, é mister exigir desempenho satisfatório do sistema como tal. A rede precisa estar em ordem, significando dizer que as escolas necessitam do equipamento adequado para as funções didáticas. [...] A escola carece representar a dignidade do servidor público de qualidade: boa aparência, estado conveniente de manutenção e limpeza, ambiente positivo de trabalho, gerenciamento eficiente e eficaz.

O campo da pesquisa educacional tem se preocupado com vários aspectos relacionados com o trabalho docente, entretanto, sobre as condições de trabalho e saúde dos profissionais da educação a pesquisa foi restrita até os anos 90. No Brasil, a literatura científica tem revelado o resultado de diferentes olhares sobre esta atividade, destacando os saberes, os fazeres e as competências deste profissional. O resultado das pesquisas sobre a satisfação no trabalho fez emergir uma situação que de certo modo passava despercebida. Ao serem pesquisados, os professores passaram a relatar um desconforto com a profissão devido às condições de abandono e desrespeito pelas suas conquistas, demonstrado pelos governos estadual e federal e pelo achatamento salarial que a categoria vinha enfrentando e que resultou em desdobramentos de carga horária para compensar as perdas sofridas, acarretando uma sobrecarga física e emocional e o surgimento de doenças como o estresse, a depressão e a Síndrome de Bournout. Esta síndrome é conhecida nas pesquisas internacionais como “malaise enseignant” e “teacher burnout”. Atinge especialmente os trabalhadores com muito contato social, como nos

¹⁴² DEMO, 2002, p. 26.

setores de Educação e Saúde. E, segundo Esteves¹⁴³, “emprega-se para descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada”.

As pesquisadoras Sandra Gasparini, Sandhi Barreto e Ada Assunção¹⁴⁴, do Programa de Pós-graduação em Saúde Pública da Faculdade de Medicina da UFMG, citam estudos realizados em várias localidades - Belo Horizonte e Montes Claros (MG), Vitória da Conquista e Salvador (BA), Santa Maria (RS) e Campinas (SP), entre outras - para aferir as condições de saúde do professor, a incidência dos pedidos de licença médica e suas motivações.

Nesta pesquisa as autoras concluem:

O professor está doente. Excesso de trabalho, indisciplina em sala de aula, salário baixo, pressão da direção, violência, demandas de pais de alunos, bombardeio de informações, desgaste físico e, principalmente, a falta de reconhecimento de sua atividade são algumas das causas de estresse, ansiedade e depressão que vêm acometendo os docentes brasileiros.

A qualidade da educação é diretamente proporcional à qualidade de vida dos indivíduos que promovem os processos envolvidos nesta razão. Se as pesquisas têm indicado uma situação de risco para a atuação dos docentes, é necessário lançar um olhar para esta pessoa e possibilitar como em outras profissões uma atenção ao espaço de conforto. Temos visto na mídia que empresas têm oferecido espaços de repouso em salas aconchegantes, com ambiente silencioso para que seus funcionários recuperem as energias gastas no trabalho. Os professores durante a semana consomem seu tempo de repouso fazendo um revezamento de atenção no recreio, para que os alunos não se machuquem. Quem cuida da qualidade de vida do professor? Ele está sujeito a lesões por esforço repetitivo (LER), ao estresse, à depressão, ao risco de perda de voz, a alergias pelo pó de giz e à síndrome de Bournout. Na minha experiência pessoal, tenho percebido que é o próprio professor que cuida de si. Se as mudanças educacionais propostas, realmente implementadas e a realidade que os trabalhadores da educação

¹⁴³ ESTEVES, José M. Mudanças Sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1995. p. 98.

¹⁴⁴ GASPARINI, Sandra Maria. BARRETO, Sandhi Maria. ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Os professores, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. Educação e pesquisa: Revista da faculdade de educação da USP. São Paulo. V 31, nº2, p. 189-199, Maio/agosto. 2005.

enfrentam nas escolas, fosse motivo de pesquisa, apareceriam as contradições existentes e os fatores de risco que têm adoecido a categoria.

Considerando que todo o trabalho é constituído de cargas, o trabalho docente também apresenta cargas físicas e cargas psíquicas, que se materializam no próprio corpo e se expressam por meio dele. Para a compreensão da problemática das alterações desta relação com a saúde do profissional, torna-se importante saber como as rotinas estão organizadas e a profissão valorizada. Principalmente quando aqueles que planejam a carga de trabalho encontram-se longe do trabalhador, geralmente em funções burocráticas. Como acontece com o professor da rede estadual de educação.

Um novo olhar para o docente deve privilegiar os aspectos físicos, psíquicos e espirituais, olhando a pessoa como Deus a criou. A dimensão espiritual inclui a busca de um sentido para a vida o que contempla o aspecto psicológico. Os professores precisam contar na escola com uma presença humana e motivadora que os escute e fortaleça, não apenas em suas habilidades profissionais, mas também nas questões afetivas e relacionais. Isto demanda ao mesmo tempo pessoas conscientes e com competência para reconstrução constante de conhecimentos, símbolos e mitos fundantes da profissão docente.

Neste sentido, Tardif destaca:

Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos.¹⁴⁵

Neste contexto, refletir sobre tarefas que foram “bem-feitas” e conseqüentemente merecem ser compartilhadas porque trouxeram um merecido orgulho e satisfação profissional, é uma técnica de valorização humana que reverte em ganhos pessoais e profissionais e motiva novas práticas. A escola, como espaço coletivo de construção, deve oportunizar não só a reflexão técnica e prática do trabalho pedagógico, mas oferecer também oportunidades para o desenvolvimento pessoal e planejamento de vida. Este processo inclui uma articulação política entre os educadores a fim de lutar por melhores condições de trabalho e melhor remuneração, estabelecendo negociação com o governo que efetivamente

¹⁴⁵ TARDIF, 2002, p. 130.

modifique o quadro de miséria que hoje paira sobre os professores da rede pública estadual. A escola existe para que os alunos se apropriem solidamente dos conhecimentos, desenvolvam o seu pensamento, seus processos de raciocínio, no entanto, se concretiza com profissionais motivados e valorizados em suas carreiras. A falta de uma política consistente de valorização do magistério tem levado a carreira docente a uma deterioração progressiva. Para que o professor possa atuar de forma competente na formação de um cidadão crítico e participativo no âmbito da sociedade, é necessário o desenvolvimento de políticas de formação que valorizem os professores enquanto profissionais. Ao mesmo tempo estas políticas têm que ter uma visão humanista, voltada à pessoa do professor, oportunizando momentos de construção de qualidade de vida.

3.3.3 - Desafios para a prática

Desde a chegada da educação jesuíta no Brasil, as práticas pedagógicas introduzem mudanças de comportamento e aquisição de novos conhecimentos. Ao longo da história da educação brasileira encontramos novas práticas com o objetivo de desenvolver cidadãos capazes de conduzir as transformações exigidas pela sociedade contemporânea. Devido ao contexto socio-histórico em que a profissão docente se insere, a sua profissionalização está constantemente re-elaborando o seu perfil e re-conceituando a sua atividade e a sua competência. Este processo se apresenta dinâmico para que possa atender as necessidades de desenvolvimento humano. No entanto, podemos constatar que atualmente a escola não consegue acompanhar o mesmo ritmo de desenvolvimento apresentado pelas transformações tecnológicas da era da informação. Os novos desafios para a prática pedagógica incluem conhecimento, autonomia, estratégias administrativas e tecnológicas que desafiam o estilo de educação da maioria das escolas brasileiras.

A literatura voltada para o desafio da atividade docente é diversificada e envolve teorias formuladas sobre os saberes e práticas docentes que acompanharam as diversas tendências pedagógicas ao longo da história da

educação brasileira. A pedagogia tradicional¹⁴⁶ é uma proposta centrada no professor, o qual tinha a função de ensinar e corrigir os novos conhecimentos a partir de aulas expositivas e avaliar através de respostas reproduzidas pelos alunos. Nesta tendência, o compromisso da escola estava relacionado com a cultura, os problemas sociais pertenciam à sociedade. A partir do momento que esta forma de ensinar foi sendo contestada por não oportunizar as manifestações da criatividade e autonomia do estudante, surge a pedagogia renovada. Esta tendência objetiva desenvolver indivíduos livres ativos e sociais, sendo que o aluno passou a ser o centro do processo de aprendizagem e o professor a ter um papel de organizador e facilitador deste processo.

As transformações do mundo do trabalho nos anos 70 e as teorias comportamentalistas da aprendizagem deram origem à tendência tecnicista educacional. Segundo Veiga:¹⁴⁷ “no tecnicismo acredita-se que a realidade contém em si as suas próprias leis, bastando aos homens descobri-las e aplicá-las. As práticas pedagógicas nesta perspectiva valorizavam a tecnologia, passando o professor a ser um especialista de manuais e técnicas preestabelecidas. O que de certo modo contribuiu para limitar a criatividade e o senso crítico do professor, que ficava restrito aos manuais de técnicas utilizados para avaliar os processos educacionais.

No final dos anos 70, acompanhando movimentos sociais que se destacam neste período, surgem as tendências da Pedagogia Libertadora e da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, ambas propondo transformações e superação de desigualdades. As duas tendências tinham características semelhantes, no entanto, a tendência crítico-social dos conteúdos destacava a relevância do saber elaborado historicamente acumulado e que constitui o acervo cultural da humanidade.

Até o início dos anos 80 a educação brasileira esteve atrelada aos paradigmas da pedagogia liberal tradicional, que, segundo Libâneo:

Esta tendência é uma justificação do sistema capitalista. Difunde a idéia de igualdades de condições. Os procedimentos didáticos, as relações

¹⁴⁶ VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org). **Didática**: o ensino e suas relações. 9 ed. Campinas/ São Paulo: Papirus, 2005. p. 23.

¹⁴⁷ VEIGA, 2005, p. 23.

professor/aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais.¹⁴⁸

Os educadores dos anos 2000 carregam consigo, mesmo de forma inconsciente, as marcas das transformações que ocorrem na educação, pelo fato de terem participado principalmente como estudantes nestes últimos anos das reformas do ensino brasileiro e da renovação de práticas pedagógicas. As metodologias adotadas antes das reformas forjaram concepções de ensino e aprendizagem, conceitos referentes aos papéis do professor, do aluno, da função social da escola e dos conteúdos a serem trabalhados e se transformaram em paradigmas da educação. Estes sinais apareceram ao longo da pesquisa, na fala de estudantes, professores entrevistados e da equipe de direção.

Os estudantes que estavam fora da escola por alguns anos, afirmavam estar em conflito, pois esperavam encontrar as mesmas atividades de sala de aula como no tempo em que eles estudavam, com muitos questionários e exercícios. Não reconheciam eficazes algumas práticas pedagógicas adotadas atualmente. Referiam-se que na escola de hoje há muita brincadeira, jogos e atividades “até legais” de serem realizadas, mas que eles ficavam em dúvida se eram realmente eficazes. Agora, de volta à escola, eles podiam entender por que se escuta que a escola não ensina mais como antigamente. Esta memória pedagógica permanece por muitos anos no imaginário popular e, quando os indivíduos se afastam da escola por alguns anos, ao retornar, imaginam reencontrar as mesmas práticas e muitas vezes os mesmos professores.

Estudantes que haviam deixado a escola por muitos anos, relataram nos dados coletados pela pesquisadora que o motivo principal do seu afastamento da escola se relacionava com a situação socioeconômica em que a família se encontrava. Afastaram-se porque o horário de trabalho era muito rígido e eles acabavam por não conseguir assistir às aulas e efetuar os trabalhos de casa.

Os professores com mais de dez anos de magistério reconhecem as práticas pedagógicas que desenvolvem autonomia e senso crítico, mas que os recursos mais adequados para desenvolvê-las, como os trabalhos em grupo, causam muita perda de tempo na organização dos alunos. Por este motivo ainda

¹⁴⁸ LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública a pedagogia crítica social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

usavam nos planos de aula atividades do livro didático para que pudessem desenvolver todos os conteúdos propostos para a série.

A gestão das questões administrativas na escola pesquisada estão subordinadas a uma estrutura rígida e burocrática. O conselho escolar tem como um de seus deveres eleger uma professora que em parceria com a direção da escola será a responsável pela gestão financeira. Os recursos que são destinados pelo governo do estado não cobrem as necessidades da escola e seguidamente sofrem atrasos, causando acúmulo de contas a pagar. A verba é destinada a duas rubricas, uma para compra de material permanente e outra para material de consumo. Existem listas de materiais que podem ser adquiridos com as verbas de cada conta e para cada aquisição precisa ser feita licitação entre três empresas. A compra deve ser feita pela oferta mais baixa, o que pode interferir na qualidade do material a ser adquirido e representar espera para a realização de muitas atividades,

As práticas pedagógicas que fogem da rotina, acontecem muito esporadicamente. No entanto, a supervisão tem apoiado estas iniciativas e alguns professores têm se mostrado receptivos, inovando suas práticas, sendo muito bem recebida pelos alunos.

Neste sentido, Gadotti¹⁴⁹ destaca:

Para mudar o caráter da escola pública burocrática não se pode olhá-la apenas de dentro para fora, mas olhá-la, dialeticamente, de fora para dentro. Esse é o olhar privilegiado dos movimentos sociais e populares. A tarefa da educação não pode ser uma tarefa exclusiva do Estado: é também uma tarefa da sociedade e uma obrigação do indivíduo.

Portanto, um dos desafios para a renovação da prática pedagógica, na escola estadual pesquisada, é cativar o professor para que desenvolva um trabalho metodológico dialético com a comunidade. No congresso Latino-Americano em Atlanta no ano de 1994, Gadotti¹⁵⁰ destacava que: "as classes populares reivindicam hoje escola pública, mas não querem apenas a extensão da escola burocrática do Estado". Neste sentido o autor se refere a uma concepção de educação onde as práticas pedagógicas contemplem as necessidades de desenvolvimento dos

¹⁴⁹ GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992. p.58-59.

¹⁵⁰ GADOTTI, Moacir. **ESCOLA PÚBLICA POPULAR Educação Popular e Políticas Públicas no Brasil** < www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/ site visitado em 6 de junho de 2007.

estudantes, e que não favoreça uma avaliação escolar excludente e geradora de fracasso escolar. O professor precisa estar inserido neste contexto, sendo a expressão do diálogo entre o útil e indispensável na formação do futuro cidadão. Para isso precisa levar em conta as necessidades e os problemas que surgem na escola, desenvolvendo um tipo de educação com resultados mais imediatos, como a preparação para o trabalho, a inserção tecnológica, a valorização das artes e do esporte e de uma educação voltada para o desenvolvimento da consciência política e crítica.

A partir desta adesão, revisar a proposta curricular para a construção e a reconstrução dos conceitos científicos em cada disciplina curricular, de modo a estabelecer relações possíveis entre as diversas disciplinas curriculares, garantindo um caráter pedagógico interdisciplinar e contextualizado

O fundamental neste processo é a busca do diálogo com as situações de ensino, com as necessidades de uma comunidade aprendente e com as competências e habilidades docentes. Esta combinação compõe um processo consciente de interpretação da realidade e de compreensão de que o crescimento/desenvolvimento é fruto do compartilhamento de saberes e de experiências. É fruto de trabalho reflexivo, construído de forma crítica, sistemática e coletiva.

Assume relevância, nos desafios para a prática, a ação do conselho escolar. Este órgão colegiado, formado por representantes dos pais, professores, alunos e pessoas da comunidade, que, entre outras coisas, discute e acompanha o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da instituição, é de fundamental importância para a democratização da educação e da escola. Também é de responsabilidade do conselho discutir sobre questões administrativas e financeiras, além de encontrar formas para o cumprimento das finalidades da escola. Portanto, a campanha para eleição destes representantes tem que ser feita com muita mobilização e com pessoas comprometidas com as causas da educação.

Para dinamizar, buscar caminhos e motivar todos os envolvidos no processo educacional é fundamental a figura da direção. O gestor escolar tem que ser um mediador entre as políticas educacionais e a proposta pedagógica da escola. Elaborar de forma participativa os planos de aplicação dos recursos financeiros e organizar os espaços escolares de modo a oferecer conforto e bem-estar, tanto para

os estudantes como para os professores. No contexto pedagógico, o gestor precisa estar atento para que todas as ações planejadas aconteçam efetivamente, contribuindo para a prática pedagógica. Enfim, o bom gestor precisa transformar o plano político pedagógico em identidade da escola e ser o mediador das relações entre os professores, a comunidade e os órgãos estaduais, legitimando as ações dos professores e da comunidade para as instâncias superiores e vice-versa. Ao mesmo tempo o gestor escolar precisa saber articular as relações das diferentes representações para que o projeto político-pedagógico da escola seja elaborado a partir das pessoas e represente o pensamento daqueles que compõem a comunidade escolar.

No contexto da Escola Estadual Fernando Gomes e por meio da fala dos professores percebe-se um desconforto com as condições físicas da escola. Os recursos da biblioteca e laboratórios de ciências biológicas são bastante simples e não oferecem condições de práticas mais arrojadas, tornando as aulas muito rotineiras. Até o momento, a escola não possui o laboratório de informática. No entanto, é possível constatar, a partir das entrevistas realizadas, um grande esforço por parte de alguns docentes em inovar as suas propostas, mesmo sendo o livro didático o recurso indispensável para o trabalho diário.

O professor tem como desafio diante de sua prática, ser um pesquisador e reflexivo que busca permanentemente relativizar e questionar seus saberes, marcando seu trabalho com forte dimensão política, estética e ética. Este aperfeiçoamento de sua prática deve acontecer durante as reuniões pedagógicas, quando as dificuldades encontradas devem ser levantadas discutidas e redimensionadas com a supervisão e os colegas. A fundamentação teórica para renovação do trabalho deve ser abordada na formação continuada, pois, conforme Gadotti¹⁵¹:

Na formação continuada do professor, outro eixo importante é o da discussão do projeto político-pedagógico da escola, a elaboração de projetos comuns de trabalho de cada área de interesse do professor, frente a desafios, problemas e necessidades de sua prática.

¹⁵¹ GADOTTI, Moacir. **A Boniteza de um sonho Ensinar e aprender com sentido**. São Paulo: Grubhas, 2003. p. 18.

A escolha de temas a serem trabalhados na formação continuada possibilitará a ação do professor, enquanto agente do campo educacional, para dar respostas aos conflitos que se estabelecem e promover estratégias de transformação e emancipação.

CONCLUSÃO

Nesta dissertação foi lançado um olhar para a escola, para os sujeitos que interagem neste espaço e para os saberes construídos pelas práticas pedagógicas. Estes elementos se destacam na rotina escolar, e através da análise e reflexão dos movimentos que se estabelecem entre eles, foram trilhados caminhos para a construção de uma escola pública e de qualidade. Não é uma investigação inédita, porque os mais renomados pedagogos referiram-se a este cenário, abrindo as cortinas e escrevendo os mais diversos roteiros. A escola é o lugar onde o profissional docente se encontra e vislumbra o roteiro de seus sonhos, onde a concebe em sua excelência, como peça fundamental para a formação de conhecimentos e valores que norteiam as civilizações. Neste cenário ocorre, através das práticas pedagógicas desenvolvidas, a promoção do ser humano e a abertura das portas do conhecimento universal.

Deste lugar de análise das atividades e dos sujeitos, percebe-se que, após a formação inicial, o professor se lança muito inseguro às suas primeiras atividades em sala de aula. Neste momento busca constituir-se como profissional da educação e precisa para tanto compreender os processos de mobilização dos saberes que formarão a sua práxis. Nesta fase inicial ele ainda reproduz experiências de outros educadores que passaram em sua história de vida.

O professor, como um dos atores sociais neste cenário, passa por muitos períodos críticos. As situações vivenciadas se transformam em experiências significativas na sua identidade pessoal, pois é impossível dissociar o ser humano do ser profissional. O desenvolvimento da carreira é antes um processo, e não uma sucessão de acontecimentos. Se para alguns professores o processo é linear, para outros ele é feito de descontinuidades, retrocessos, oscilações e avanços. A sala de

aula é o cenário de situações que muitas vezes não foram planejadas nos bastidores, e para serem solucionadas exigem a mobilização de saberes que vão além da racionalidade técnica. Estas situações precisam ser manejadas levando em conta a diversidade sociocultural dos alunos, o que exige competências adquiridas na formação docente, pois envolve conhecimentos provenientes da gestão da sala de aula, da didática, da psicologia e da sociologia, que ao serem ressignificados e submetidos aos saberes práticos darão origem às práxis docentes.

De acordo com esta perspectiva, os profissionais criam, a partir de sua experiência, soluções para os problemas que eles próprios definiram como sendo relevantes. Não se trata apenas de uma questão cognitiva, mas, também, de questões éticas, políticas e ideológicas do docente sobre a educação e o mundo. Mesmo que o docente se encontre em fase de estabilização de sua carreira profissional, o turbilhão de novidades que acontece no dia-a-dia cria expectativa e desacomodação. Deste modo, o saber e o saber-fazer contextualizado se definem nos relacionamentos apreendidos no grupo de seus alunos e de colegas professores, o que se constitui em um processo socioparticipativo. Isto implica em ressignificar os saberes e a identidade docente, principalmente para aqueles professores que transitaram por tendências pedagógicas que atendiam objetivos mais centrados nos conteúdos da aprendizagem do que na aprendizagem do aluno. Este momento significativo de reflexão tem como cenário a sala de aula e os espaços extra-classe onde se estabelecem as relações entre os sujeitos dos processos de produção e reprodução do conhecimento. Assim, o professor constrói sua experiência e uma fonte de informações para mobilizar novas competências para ensinar.

Apesar de toda a significação e importância da profissão docente, ela vem sofrendo um descrédito pela sociedade, até porque não tem sido contemplada e valorizada pelas políticas públicas. Esta situação tem condenado os professores, principalmente das redes estaduais em todo o Brasil, a uma condição de quase miserabilidade, pois os pisos salariais não chegam ao valor do salário mínimo. Dentro deste contexto o professor trabalha cumprindo prescrições sobre seu desempenho: horários de aula; diários de classe que devem ser entregues com prazos determinados; programas de currículo que devem ser cumpridos; formas de

avaliação que deverão justificar os índices de repetência, cuja responsabilidade recai sobre seu próprio desempenho.

Os professores que desenvolvem suas atividades profissionais na rede privada, apesar da melhor remuneração, submetem-se a outras situações estressantes como a instabilidade no emprego, ritmo intenso e extensas jornadas de trabalho. Podemos ainda considerar outros problemas da educação e do mundo atual que interferem na escola, na organização curricular e no trabalho dos professores, tais como a multiplicidade de papéis, a burocratização, a indisciplina e a violência que se agravam. Estes são fatores que têm conduzido ao adoecimento dos profissionais da educação, manifestados em forma de lesão por esforço repetitivo (LER), de depressões e síndrome de Bournout. Portanto, uma nova perspectiva deve privilegiar os aspectos físicos, psíquicos e espirituais, olhando a pessoa do docente como Deus a criou, em seu aspecto integral e holístico. Deve, portanto, ser constituída uma política consistente de valorização do magistério para que o professor possa atuar de forma competente na formação de um cidadão crítico e participativo no âmbito da sociedade.

O estudante, também ator neste espaço pedagógico, é o sujeito do saber fazer docente, carregado de situações multiculturais que se agregam ao multiculturalismo docente. Crianças, jovens e adultos integrantes da era da tecnologia e do conhecimento deverão ser capazes de participar das inovações do mundo moderno, da preservação do meio ambiente, do viver democraticamente com as diferenças, de se inserir no mundo do trabalho e encontrar um espaço de convivência que se traduza em saúde e bem-estar. Estas são as condições que a família e a sociedade buscam na escola: um espaço mágico de aprendizagens e transformações que possibilita enfrentar os desafios da vida em sociedade e também os da atividade produtiva.

A relação do aluno, sujeito do saber fazer docente, com as práticas pedagógicas, nem sempre é espontânea e impregnada pelo desejo de aprendizagens favoráveis para enfrentar os desafios futuros. Muitos estudantes se sentem inseridos nos projetos e absorvem com prazer os desafios propostos em sala de aula. Outros fazem da escola uma grande confraternização, sendo muito importante esta convivência, pois é no grupo que as relações se desenvolvem, onde se formam opiniões e modas e se desenvolvem afetividades, o namoro, os

relacionamentos e se aprende a viver com o outro e com as diferenças. No entanto, um grupo significativo revela que se sentem obrigados a freqüentar a escola, não apenas pela pressão familiar, mas também pelas equipes pedagógicas que estão monitorando a freqüência, ou por mecanismos mais repressivos como os conselhos tutelares que intimam os pais a responderem pela infreqüência de seus filhos.

Apesar deste sentimento de obrigatoriedade com a freqüência escolar, os estudantes fazem referência aos espaços extraclasse como locais agradáveis de encontro e trocas. No entanto, as atividades pedagógicas não são percebidas desta mesma forma, pois, quando solicitados a mencionar o que mais gostam de realizar, elegeram exercícios de uma prática muito tradicional. Estas práticas citadas parecem estar impregnadas na cultura popular da escola, como os questionários sobre o conteúdo exposto.

Neste contexto um grande desafio para a prática está relacionado com a gestão escolar. Para que a escola se transforme em um ambiente físico agradável, há necessidade de um envolvimento de setores competentes da escola com a comunidade e as fontes de financiamento de obras públicas. Os recursos são escassos, mas, quando bem explorados, resultam em melhorias que transformam salas, pátios e outros espaços em lugares aprazíveis para todos. Quando há abandono da estética e da higiene, ocorre um favorecimento ao mal-estar de todos os sujeitos que freqüentam a escola. O bom gerenciamento dos recursos e a atuação dinâmica da equipe de direção, buscando através de parcerias como “amigos da escola” e bancos sociais os recursos para transformação e adaptação dos espaços escolares, podem significar as modificações esperadas para alcançar objetivos, como a permanência dos alunos na escola.

No sentido de explorar os fatores que interferem na conclusão da educação básica, a evasão escolar tem sido medida e analisada por muitos pesquisadores brasileiros. Apesar de todo trabalho voltado para promover o acesso e a permanência na escola, os índices de evasão e de repetência na educação básica brasileira continuam alarmantes. Na escola pesquisada esta informação foi confirmada pelos índices de reprovação principalmente nas 5^a séries do Ensino Fundamental e no 1^o ano do Ensino Médio. Esta discussão não é apenas de responsabilidade do professor, mas algo que lhe diz respeito, uma vez que, sendo ele um dos atores neste cenário e o principal organizador das aprendizagens e das

práticas que resultam na avaliação final. No entanto, o professor não é o único responsável pelos resultados finais, pois se encontra inserido num mundo onde vários fatores sociais e políticos interferem com significativa importância na rotina de todos. Fatores sociais de risco como o desemprego, a falta de habitação, e a fome têm respostas diretas no interesse pelas atividades e pelos resultados escolares. O professor neste aspecto passa a ser considerado um batalhador solitário e não pode ser visto como o único responsável pelo insucesso, mas tem o compromisso de lançar um olhar para além do espaço escolar e contextualizar as práticas pedagógicas, revelando que o “saber fazer” vai muito além da sua fundamentação teórica. Dominar as situações educativas significa que o professor precisa estar criticamente avaliando e transformando os movimentos dialéticos da práxis. Para esta dinâmica reflexiva, o professor necessita espaço de troca de experiências e ser um profissional valorizado, com salários dignos e condições de trabalho, disponibilizando espaços, na sua carga horária, para realização de cursos de aperfeiçoamento. Outro fator significativo para o bem-estar docente é o lazer e o descanso físico e emocional, que recupera energias para a demanda das tarefas do ano escolar.

Podemos identificar que a teia de fatores que interferem na permanência dos estudantes na escola e na conclusão da educação básica não está apenas relacionada às práticas pedagógicas e aos saberes docentes na Escola Estadual de Educação Básica Fernando Gomes. Outras questões como a valorização dos profissionais da educação, redistribuição da carga horária, privilegiando tempo para planejamento e trabalho em sala de aula, e as reformulações dos espaços escolares para acompanhar as inovações pedagógicas e tecnológicas dos últimos anos têm relação direta com o sucesso escolar. Nesta teia ainda deve ser considerada a falta de recursos humanos para o apoio das atividades escolares e de espaço adequados para aulas de educação física e recreação. Contribuem também os escassos recursos que os estudantes encontram para acompanhar as transformações da sociedade e para assumir novos olhares frente a questões de gênero, de sexualidade, de direitos humanos, de perspectiva de trabalho e empregabilidade e outras questões que inquietam a sociedade atual. O resultado deste trabalho não é conclusivo, mas com certeza se encaminha para a reflexão sobre as práticas que interferem na permanência dos alunos na escola. Esta reflexão, que é a escuta de

uma comunidade, se transformando em reengenharia dos espaços e dos tempos escolares, subsidiará uma esperança para todos, pois certamente as atividades pedagógicas, esportivas e culturais que surgirem deste diálogo serão fatores decisivos na construção da cidadania e inserção social.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Walter. **Lutero e libertação**. São Paulo: Ática, 1994.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional. In: PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopol; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Eveline. (Org.). **Formando professores profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

ARAUJO, Ulisses Ferreira. Os Temas Transversais e Os Parâmetros Curriculares Nacionais In: BUSQUETS, Maria Dolors (Org.). **Temas Transversais em Educação: bases para uma formação integral**. São Paulo: Ática, 1997.

ARROYO Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BLOOM, Benjamin. **Taxionomia de objetivos educacionais**. Domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1971.

BOGDAN, Robert. BIRKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLÍVAR, Antônio. Competências profissionais e crise de identidade. In: **Pátio**. Porto Alegre, ano VI, nº. 23, set-out. 2002. p.16 -19.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

_____. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.

_____. **Esboço de uma teoria da prática**. Precedido de três estudos de etnologia Kabila. Oeiras: Celta, [1972] 2002.

_____. **O Poder Simbólico**. São Paulo: Difel, 1990.

CHOMSKY, Noam. **O conhecimento da língua: sua natureza, origem e uso**. Lisboa: Caminho, 1994.

CONTRERAS, José Domingos. **A autonomia do professor**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela, revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

DAMIS, Olga. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro e AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de professores: Políticas e debates**. São Paulo: Papyrus, 2002. p. 97-129. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

D'ELORS, Jacques et alli. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre o séc. XXI. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/Unesco. 1999.

DEMO, Pedro. Qualidade docente e superação do fracasso escolar. In: SHIGUNOV Neto, Alexandre. MACIEL, Lizete Shizue Bomura. (Org.) **Desatando os nós da formação docente**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 23-47.

DENEDETI, Castilhos Ivone (tradução) Excerto da obra: **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Dicionário Houaiss de Sinônimos e Antônimos da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2003.

ESTEVES, José M. Mudanças Sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1995.

ESTEBAN, Maria Tereza. **O que sabe o que erra?** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: definição, projeto. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Práticas Interdisciplinares na Escola**. São. Paulo: Cortez, 1993. p. 129-141.

_____. **Interdisciplinaridade**. Um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1995.

FERRARO, Alceu Ravanello.; VARGAS, Edson L. B.; MACHADO, Nádie C.F. Qualidade das estatísticas originadas dos registros escolares: Um estudo exploratório no Bairro Fragata, na Cidade de Pelotas/RS. In: **Sociedade em Debate**, Pelotas/RS, dez. 2001, vol. 7, nº. 3. p. 47-76.

FERREIRA, Maria Elisa de Matos. Perceber-se interdisciplinar. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Práticas Interdisciplinares na Escola**. São. Paulo: Cortez, 1993. p. 11-12.

FRANCO, Maria Amália Santoro. **Pedagogia como Ciências da Educação**. Campinas: Papyrus, 2003. (Coleção entre nós professores)

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 12ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____, **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____, **Professora sim, Tia não**. São Paulo: Olho D'água, 1993.

Fundação de Economia e Estatística/2003. In: Site da Prefeitura de Porto Alegre. <www2.portoalegre.rs.gov.br/infocidade/default.php?p_secao=19 - 13k> - Acesso em 28/11/2006.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**. Ensinar e aprender com sentido. São Paulo: Grubhas, 2003

_____. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores, novas perspectivas baseada na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Trad. Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In.: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Os professores, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e pesquisa**: Revista da faculdade de educação da USP. São Paulo.V 31 nº2 Maio/agosto, 2005. p. 189-199.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, Henry. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Thomas Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 85-103

_____. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓMEZ, Perez Angel. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Trad. Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 95-114.

GÓMEZ, Perez Angel. **Ensino para a compreensão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOUVEA, Gilda Figueiredo Portugal. Um salto para o presente: a educação básica no Brasil. In: **Perspectiva**, São Paulo, jan./mar. 2000, vol.14, nº 1, p.12-21.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVOA, António (Org.). **Vidas de professor**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

INEP/MEC. **Documento básico do ENEM**. Brasília. 1999.

JAPIASSÚ, Hilton **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1982.

KILPATRICK, W. H. A filosofia da educação de Dewey. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 49, p. 77-91, jan./mar. 1953.

LA TORRE, Saturnino; BARRIOS, Oscar. **Curso de Formação para educadores**. São Paulo: MADRAS, 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas**, traduzida e publicada, em julho de 2001, por Leituras SME; Textos-subsídios ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC. *Revista Brasileira de Educação*. pp. 20 – 28.

LIMA, Lauro de Oliveira, **Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Brasília, 1979.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítica social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

_____. **Adeus professor, Adeus professora?** São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____, Reflexividade e Formação de Professores outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil; gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p.53-79.

_____ & PIMENTA Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-76.

LÜCK, Heloisa. **Pedagogia Interdisciplinar: Fundamentos Teóricos – Metodológicos**. São Paulo: Vozes, 1994.

MACHADO, Nilson José. **Ensaio transversais: cidadania e educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

MADURO Otto, **Mapas para a festa: reflexões latino-americanas sobre a crise e o conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MAGALHÃES, Everton Moreira. **Interdisciplinaridade: por uma pedagogia não fragmentada**. < www.ichs.ufop.br/Ananislmemorial%20do%201CHS/trab/e3_3.doc > acesso em 12 de dezembro de 2006.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental "Documento Introdutório"**, 1995.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da Escola e da Sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MELLO, Guiomar Namó. Afinal o que é competência?. In: **Nova Escola**. Brasília: v. 18, n. 160, p. 14, Março de 2003.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Método dos projetos" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil**. São Paulo, Midiamix Editora. <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=426>>site visitado em 19/12/2006.

MINUCHIN, Salvador. **Famílias: Funcionamento & Tratamento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MORIN, Edgar. **Os Sete saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A cabeça bem-feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. ELOÁ JACOBINA. 5.ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001;

MOSQUERA, Juan José Mouriño, STOBÄUS, Claus Dieter. **O professor, personalidade saudável e relações interpessoais**. In: ENRICONE, Délcia (Org.). Ser professor. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 91-107.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora 1992. p. 11-30.

NÓVOA, Antônio. **As organizações escolares em análises**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

ORTIZ, R., A procura de uma sociologia da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 7-36.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Construindo competências. In: **Nova Escola** (Brasil), Setembro de 2000. p. 19-31.

_____. O ensino não é mais o mesmo. In: **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, nº 6, nº 50, p. 31-33, mar./abr. 2003. Tradução de Isabel Rodrigues Perrenoud, Ph. L'enseignement n'est plus ce qu'il était !, Résonances, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e Formação de professores no Brasil e Portugal**. São Paulo: Cortez, 2000.

QUIVI, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Gradiva: Publicações Lisboa, 1998.

REY, Bernard. **As competências transversais em questão**. Porto Alegre: Porto Alegre: Artmed, 2002.

RUIZ, Adriano Rodrigues. BELLINI, Luzia Marta. **Ensino e conhecimento elementos para uma pedagogia da ação**. Londrina. Ed. UEM, 1998.

SACRISTÁN, Jesus Gimeno.. PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STRECK, Danilo. **Correntes Pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 1994.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Cloude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação. In: **Teoria e Educação**. Rio de Janeiro, nº. 4, 1991, p. 215-233.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**; idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993. (Educaprof, 3)

WACHS, Manfredo Carlos. **Aportes para uma hermenêutica da identidade e da práxis docente**. São Leopoldo: IEPG, 2004. (tese de doutorado).

WACHS, Manfredo Carlos. Um olhar teo-pedagógico para o stress do professor: A graça de Deus nos reconcilia conosco. In: **Estudos Teológicos**. São Leopoldo. V. 47, nº. 01, p. 113-126, 2007.

YUS, Rafael. **Educação integral uma educação holística para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed. 2002.